

**FILOZOFIA I ETYKA W SZKOLE**  
edukacja artystyczna – wyzwania



# FILOZOFIA I ETYKA W SZKOLE

## edukacja artystyczna – wyzwania

redakcja naukowa

Danuta Anna Michałowska, Justyna Ryczek, Lidia Suchanek



Poznań 2015

Komitet Naukowy

Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),  
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

Recenzent

Dr hab. Maciej Woźniczka  
Dr hab. Joanna Stasiak

Wydanie I

Projekt okładki

Adriana Staniszevska

Redakcja i korekta

Adriana Staniszevska  
Michał Staniszevski

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych  
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 2015

Publikacja finansowana przez Instytut Filozofii  
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**ISBN 978-83-64902-09-3**

Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych  
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
60-569 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

Druk

Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak

# Spis treści

Danuta A. Michałowska

Wprowadzenie. O edukacji humanistycznej w dwugłosie akademików oraz nauczycieli dzieci i młodzieży .....	9
---	---

## CZĘŚĆ I

### Edukacja filozoficzna i artystyczna w szkole a (nie)obecne dyskursy w polskiej polityce oświatowej

Barbara Kotowa

Czy filozofia liberalna sprzyja edukacji? .....	21
---	----

Lidia Suchanek

Podmiotowość widzenia w sztuce i kształceniu plastycznym .....	35
--	----

Karolina Nowak

<i>Universitas</i> czy <i>rating</i> ? Społeczna odpowiedzialność uczelni i dwie wizje akademickości. ....	47
---	----

Danuta A. Michałowska

Edukacja pokrytyczna – kształcenie humanistyczne w teorii i praktyce .....	57
--	----

Maria Łojek-Kurzętkowska

Od ideologii do autokreacji. O roli filozofii w nauczaniu .....	69
---	----

Dawid Kamil Wieczorek

Rola historii idei w edukacji filozoficznej – perspektywa lokalna i globalna. ....	77
--	----

Marcin Szymański

Perspektywy filozofii i jej rola w edukacji na podstawie analizy pozaredakcyjnych dyskusji członków Komitetu Redakcyjnego Biblioteki Klasyków Filozofii PWN..	87
--	----

## CZĘŚĆ II

### Filozofia i etyka w szkole – sukcesy i wyzwania

Joanna Maria Chrzanowska	
Potrzeba kształcenia twórczego a nauczanie filozofii .....	103
Dorota Kubicka	
Życie jako ćwiczenie w etyczności .....	113
Anna Maciejewska	
Dlaczego warto i trzeba filozofować? Głos teoretyka i praktyka .....	127
Agnieszka Gondek	
Kondycja współczesnej polskiej szkoły średniej i miejsce w niej filozofii. Teoretyczne i praktyczne funkcje filozofii .....	135
Zuzanna Sury	
Odpowiedzialność w doświadczeniu osiemnastolatków, czyli o „filozofowaniu” uczniów .....	155
Mariusz Mazurkiewicz	
Niekonwencjonalne sposoby na niestandardową lekcję, czyli o nauczaniu etyki w szkole .....	165
Mariola Gańko-Karwowska	
Zachowania grona pedagogicznego wobec osób ujawniających nieprawidłowości w wewnątrzszkolnych systemach oceniania .....	179
Grażyna Głębocka	
Problemy i kontekst nauczania etyki w szkole w świadomości dzieci, rodziców i nauczycieli .....	189

## CZĘŚĆ III

### Artysta – filozof – dydaktyk. Integracja edukacji artystycznej z edukacją filozoficzną, etyczną i estetyczną w szkole

Jan Wasiewicz	
„Obrazy, głupcze!” Wykorzystanie materiałów wizualnych w nauczaniu filozofii. Z doświadczeń dydaktyka .....	197
Anna Józefowicz	
Wartości etyczne w najnowszej prozie polskiej dla najmłodszych w kontekście edukacyjnym .....	215

---

Marta Kędzia	
Radość z muzyki – praktyczne spojrzenie na edukację muzyczną w klasach I–III szkoły podstawowej . . . . .	225
Natalia Kłysz-Sokalska	
Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne . . . . .	233
Agnieszka Wesołowska	
Czego nie mówią słowa? O dydaktyce twórczości w zakresie literatury . . . . .	241
Kinga Grzybowska	
Edukacja estetyczna w zakresie architektury – błogosławieństwo czy przekleństwo? . . . . .	251
Joanna Dąbrowska-Żurowska	
Rola improwizacji muzycznej w integracji dzieci zdrowych i niepełnosprawnych . . . . .	271
Anna K. Ruda	
Teatr środowiskiem wychowania aksjologicznego . . . . .	277
Marta Zuzanna Huk	
Filozofia – sztuka – edukacja. O warsztatach, czyli aktywnej formie kształcenia. Sprawozdanie . . . . .	291
Noty o autorach . . . . .	303





# Wprowadzenie. O edukacji humanistycznej w dwugłosie akademików oraz nauczycieli dzieci i młodzieży

Filozofia, etyka i sztuki piękne zajmują szczególne miejsce w systemie edukacji współczesnego człowieka – na każdym etapie nauczania, w różnego typu szkołach, także na uczelniach wyższych. Wyrażamy głębokie przekonanie, że interdyscyplinarny namysł filozofów i etyków, artystów i pedagogów oraz przedstawicieli nauk pokrewnych będzie inspirujący w procesie tworzenia nowych rozwiązań edukacyjnych. Zbiór artykułów zamieszczonych w niniejszej książce jest na to dowodem, a jednocześnie stanowi motywację do kontynuowania rozważań o współczesnych wyzwaniach edukacyjnych w naukach społecznych i humanistycznych w gronie współpracujących teoretyków i praktyków. Wspólnym mianownikiem obu tych grup – akademików oraz praktyków: nauczycieli dzieci i młodzieży – jest dbałość o jakość kształcenia humanistycznego. Należy przy tym podkreślić, że aspekt etyczny i filozoficzny edukacji artystycznej stanowi duże wyzwanie i cenne doświadczenie w kontekście aktualnych problemów globalizacji.

Niniejsza publikacja jest wyrazem przemyśleń i dyskusji w interdyscyplinarnym gronie ekspertów, teoretyków i praktyków, które wskazują na dwa zasadnicze, niezwykle ważne zadania współczesnej szkoły i edukacji młodego człowieka. Pierwszym z nich jest wzmacnianie znaczenia edukacji filozoficznej i etycznej w polskim szkolnictwie na wszystkich poziomach kształcenia, z uwzględnieniem kontekstu życia publicznego i przemian globalizacyjnych. Oznacza to podejmowanie działań mających na celu umożliwienie edukacji humanistycznej, zwłaszcza etycznej i filozoficznej, każdemu uczniowi na każdym etapie edukacji. Ważna jest dbałość o wysoką jakość usług edukacyjnych w tym zakresie, czyli: a) uwzględnianie profesjonalnego doboru programów kształcenia, treści przedmiotowych, b) twórczy krytycyzm wobec stosowanych form i metod nauczania, c) refleksyjne

podejście do przyjętych podstaw teoretycznych i rozwiązań praktycznych, d) krytyczny namysł nad dotychczasowymi sukcesami, aktualnymi barierami i pojawiającymi się wizjami kształcenia, w tym edukacji przyszłych nauczycieli, w szerokim kontekście życia społecznego. Drugim zadaniem jest wzmacnianie znaczenia edukacji artystycznej, diagnoza jej obecnego stanu, wskazywanie kierunków zmian, nowych rozwiązań systemowych w szkolnictwie oraz podkreślanie roli kształcenia artystycznego w humanistycznym procesie rozwoju dziecka, ucznia, studenta, z uwzględnieniem odniesień estetycznych, filozoficznych, etycznych, społecznych i komunikacyjnych.

Rozważania dotyczące edukacji humanistycznej oscylują wokół trzech obszarów tematycznych, wyznaczając tym samym główne części niniejszej książki. W pierwszej części pt. „Edukacja filozoficzna i artystyczna w szkole a (nie)obecne dyskursy w polskiej polityce oświatowej” pierwszoplanowe są zagadnienia edukacji filozoficznej i artystycznej w szkole w (nie)obecnych dyskursach w polskiej polityce oświatowej. Ogromne znaczenie dla jakości edukacji humanistycznej ma szeroki kontekst zachodzących procesów globalizacji i regionalizacji. Zarówno teoretycy, jak i praktycy podkreślają konieczność wysokiej jakości edukacji humanistycznej, zwłaszcza edukacji filozoficznej i etycznej, w kształceniu młodego człowieka na każdym etapie edukacyjnym. Jest to tym ważniejsze, gdy weźmiemy pod uwagę nowe wyzwania i problemy, które pojawiają się jako skutek coraz większej mobilności ludzi oraz łatwości w dostępie do zasobów multimedialnych. Wykładowcy akademicy, ale także nauczyciele szkół, od przedszkola po uniwersytet, podkreślają znaczenie edukacji artystycznej oraz różnych jej aspektów natury filozoficznej i etycznej w wykształceniu współczesnego człowieka. Z kart niniejszej książki można wyczytać apel do wychowawców i nauczycieli, do każdego myślącego krytycznie człowieka o nieustanne poszerzanie i pogłębianie świadomości aktów edukacyjnych uwikłanych w szeroki kontekst społeczno-ekonomiczny, psychologiczny, kulturowy i duchowy. Jeden z nich odnosi się do potrzeby zwrócenia uwagi na jakość procesów kształcenia i wychowania z perspektywy filozofii liberalnej (Barbara Kotowa), neoliberalizmu (Danuta A. Michałowska, Karolina Nowak) i historii idei (Dawid Wieczorek). Pojawiają się także rozważania na temat wolności w edukacji i podmiotowości (Lidia Suchanek) oraz zagrożeń ideologicznych (Maria Łojek-Kurzętkowska).

Główna myśl tekstu Barbary Kotowej (*Czy filozofia liberalna sprzyja edukacji?*) koncentruje się wokół pytania, czy w ramach praktyki edukacyjnej możliwe jest pogodzenie preferowanej na gruncie liberalizmu wolności (negatywnej) z realizacją docelowej wartości owej praktyki, za którą uznaje się – poza wyposażeniem w wiedzę – przygotowanie edukowanych jednostek do uczestnictwa („bycia”) w kulturze. Jest to niezwykle ważna kwestia z uwagi na cele kształcenia i efekty oddziaływań edukacyjnych, zwłaszcza tych, które polegają na wdrażaniu jednostek do kultury, a więc na uczeniu ich przestrzegania norm (wartości nadrzędnych),

charakterystycznych dla danej wspólnoty kulturowej. Jak słusznie zauważa Barbara Kotowa, sytuacja ta prowadzi do społecznie narzucanej uniwersalności, do ujednolicenia sposobów widzenia świata (jego „obrazów”), a tym samym ogranicza negatywną wolność indywidualną.

Lidia Suchanek w artykule *Podmiotowość widzenia w sztuce i kształceniu plastycznym* słusznie zauważa, że podmiotowość widzenia w kontekście sztuk plastycznych i kształcenia artystycznego wydaje się czymś istotnym i oczywistym, jednak zmiany kulturowe i funkcjonowanie w obszarze informacji wizualnych powodują konieczność nabywania umiejętności odczytywania medialnych przekazów i wizualnych kodów. Dążenie w tym kierunku wydaje się uzasadnione, o ile nie jest pozbawione wartości, jakie niesie sztuka i proces twórczy. Powstaje więc pytanie: Czy w dobie powszechnej technicyzacji i braku aksjologicznej podbudowy wszelkich działań jest jeszcze miejsce na filozoficzną refleksję o sztuce, na kontemplację natury i uaktywnienie subiektywnego postrzegania?

Karolina Nowak w tekście *Universitas czy rating? Społeczna odpowiedzialność uczelni i dwie wizje akademickości* podejmuje próbę odpowiedzi na ważne współcześnie pytanie: Jakie znaczenie w zastępowaniu tradycyjnych wartości, znajdujących się u podstaw praktyki naukowej, przez wartości związane z ideologią wolnego rynku ma obecność (lub jej brak) refleksji metodologiczno-filozoficznej w ustalaniu standardów z zakresu społecznej odpowiedzialności uczelni.

Neoliberalna narracja o rzeczywistości edukacyjnej jest obecna także w tekście Danuty A. Michałowskiej (*Edukacja pokrytyczna – kształcenie humanistyczne w teorii i praktyce*). Autorka zwraca uwagę na potrzebę zbudowania nowej wizji edukacji, która zakłada umocnienie humanistycznych podstaw kształcenia w polskim systemie oświatowym. Współdziałanie teoretyków i praktyków jest tym bardziej potrzebne, że coraz częściej zauważalne są niekorzystne konsekwencje przemian społeczno-polityczno-gospodarczo-kulturowych dla humanistycznego rozwoju młodego człowieka.

Myśl ta pojawia się także w tekście Marii Łojek-Kurzętkowskiej (*Od ideologii do autokreacji. O roli filozofii w nauczaniu*), która wskazuje na praktyczną i ważną funkcję edukacji filozoficznej jako „zwierciadła społecznego”, czyli uświadomienia relacji społecznych i ukrytych kodów kulturowych oraz nauki krytycznego myślenia i refleksyjności jako naturalnego sposobu postrzegania rzeczywistości.

Dawid Kamil Wieczorek wskazuje z kolei na rolę historii idei w edukacji filozoficznej (*Rola historii idei w edukacji filozoficznej – perspektywa lokalna i globalna*). Jest to dobry przykład łączenia teorii z praktyką, a ukazanie perspektywy lokalnej i globalnej odnosi się zarówno do charakteru i problematyki współczesności i rzeczywistości edukacyjnej, jak i do przykładów europejskich i światowych modeli edukacyjnych, gdzie historia idei zajmuje poczesne miejsce. Zdaniem autora współczesne rozumienie tej dyscypliny i korzystanie z jej dotychczasowego dorobku, zarówno jako subdyscypliny filozofii, jak i swoistej metody poznawania

rzeczywistości, może okazać się wartościowe w edukacji filozoficznej, a także w edukacji artystycznej. Warto zatem wykorzystać metodologię historii idei, w tym stosowanie metody problemowej, realizację strategii uczenia się przez całe życie, umiejętności dyskusowania i rozbudzanie kreatywności.

Marcin Szymański w artykule *Perspektywy filozofii i jej rola w edukacji na podstawie analizy pozaredakcyjnych dyskusji członków Komitetu Redakcyjnego Biblioteki Klasyków Filozofii PWN* przedstawia poglądy znamienitych filozofów sprzed kilku dekad, które nadal są aktualne i w których podkreśla się znaczenie logiki i kształcenia filozoficznego, zwłaszcza na poziomie szkół średnich i wyższych.

\* \* \*

W drugiej części książki, zatytułowanej „Filozofia i etyka w szkole – sukcesy i wyzwania”, zaprezentowane zostały różne sposoby postrzegania edukacji filozoficznej i etycznej we współczesnej polskiej szkole. Można tu znaleźć zarówno teksty ukazujące praktyczne rozwiązania, sukcesy filozofów, etyków jako praktyków wychowania i nauczania oraz przemyślenia teoretyków na temat wyzwań, jakie musi podjąć pedagog, aby osiągnąć cel, którym jest wykształcenie autonomicznej jednostki zdolnej do samodzielnego i refleksyjnego myślenia oraz do twórczego przeobrażania otaczającej rzeczywistości.

Joanna Maria Chrzanowska w artykule *Potrzeba kształcenia twórczego a nauczanie filozofii* akcentuje niezwykle pożądaną współcześnie umiejętność, ale i cnotę, o której pisał Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej*, jaką jest mądrość praktyczna, czyli fronesis (*phronesis*), co autorka ujmuje jako myślenie twórcze i myślenie filozoficzne. Przykładem wdrożenia tych celów kształcenia do współczesnej praktyki pedagogicznej jest program warsztatów dla młodzieży „Odyseja Umysłu” oraz „Filozoficzna Fabryka Idei”. Jest to krok w kierunku budowania takiego środowiska szkoły, które stymuluje twórczość i refleksję, gdzie teoria i wiedza historyczna zostają połączone z osobistym doświadczeniem uczniów.

Tekst Doroty Kubickiej *Życie jako ćwiczenie w etyczności* zawiera kolejny przykład filozoficznych kontekstów myśli pedagogicznej (m.in. na temat kształtowania świadomości etycznej), w tym przypadku Janusza Korczaka, oraz urzeczywistnienia ich w praktyce współczesnej szkoły. Wypowiedzi Korczaka cytowane są w niniejszej książce kilkakrotnie i to przez różnych autorów. Jego filozofia edukacji wydaje się więc zajmować ważne miejsce we współczesnym kształceniu humanistycznym.

Anna Maciejewska w artykule *Dlaczego warto i trzeba filozofować? Głos teoretyka i praktyka* podejmuje próbę ukazania znaczenia kształcenia filozoficznego oraz korzyści wynikających ze studiowania filozofii w kontekście wciąż zmieniającej się sytuacji na rynku pracy i oświaty. Autorka omawia sukces belgijskiego systemu oświaty, w którym promuje się projekty kształcenia filozoficznego i etycznego

(program Comenius) od najwcześniejszych etapów edukacji aż po uniwersytet. Słowa Władysława Tatarkiewicza: „Filozofia to nauka o tym, co dla ludzkości najważniejsze i najcenniejsze” znajdują potwierdzenie w dokonanej przez autorkę analizie znaczenia wykształcenia filozoficznego we współczesnych czasach. Wnioski z niej płynące wskazują na to, że jest ono cenną inwestycją, polegającą na zdobywaniu sprawności, które pozwolą dostosować się do dynamicznego rynku pracy.

Postulat, aby filozofia stanowiła istotny element programu nauczania, a zarazem powszechnego kształcenia ogólnego, nie jest niczym nowym. Taką opinię wyrażało wielu znamienitych przedstawicieli nauk humanistycznych (m.in. A. Nalaskowski, E. Nowak, B. Kotowa, A. Pobjewska, A. Grobler, S. Opara, E. Piotrowska). Agnieszka Gondek w artykule *Kondycja współczesnej polskiej szkoły średniej i miejsce w niej filozofii. Teoretyczne i praktyczne funkcje filozofii* zwraca ponadto uwagę na korzyści wynikające dziś z nauczania filozofii w szkole średniej, potwierdzone praktyką, m.in. na twórczą, heurystyczną oraz społeczną funkcję edukacji filozoficznej.

W artykule Zuzanny Sury pt. *Odpowiedzialność w doświadczeniu osiemnastolatków, czyli o „filozofowaniu” uczniów* zostały przedstawione wyniki badań przeprowadzonych w 2013 r., których celem było m.in. poznanie sposobu rozumienia pojęcia „odpowiedzialność” przez osiemnastolatków oraz ich sądów na temat własnej odpowiedzialności. W świetle uzyskanych danych jawi się pilna potrzeba kształcenia filozoficznego uczniów szkół średnich w interaktywnej, dialogicznej formie – otwartej na współczesne problemy młodych ludzi.

Dbałość o zasób wiedzy współczesnego absolwenta szkoły w Polsce to jedno z wyzwań, ale być może ważniejsze jest kształcenie ku mądrości i refleksyjności, jak można wnioskować z tekstu Mariusza Mazurkiewicza pt. *Niekonwencjonalne sposoby na niestandardową lekcję, czyli o nauczaniu etyki w szkole*. Cel ten może zostać osiągnięty, gdy aktywność nauczycieli i ich uczniów będzie zogniskowana na rozwijaniu potencjału ludzkiego i społecznego, w szczególności zaś – moralnego i etycznego, z wykorzystaniem nowych strategii dydaktycznych, zaskakujących sposobów myślenia i działania. Tego typu myślenie i działanie zmierza w kierunku urzeczywistniania demokratycznej pedagogiki, której celem jest świadoma aktywność wszystkich podmiotów kształcenia w zdobywaniu wiedzy i jednoczesnym rozwijaniu kompetencji krytycznego myślenia i sądzenia oraz w kształtowaniu osobistej hierarchii wartości i moralności. Służą temu metody: sokratejska, filozofowania z dziećmi, „antypodręcznikowa”, Georga Linda konstancka metoda dyskusji nad dylematem czy nowoczesne interaktywne gry planszowe rozwijające wyobraźnię i abstrakcyjne myślenie.

Mariola Gańko-Karwowska przedstawiła z kolei interesujące studium rozwoju poznawczo-moralnego w świetle teorii i praktyki (nie)respektowania praw przez nauczycieli na podstawie wyników badań pilotażowych (*Zachowania grona*

*pedagogicznego wobec osób ujawniających nieprawidłowości w wewnątrzszkolnych systemach oceniania*). Obraz codziennych interakcji społecznych w szkole, jaki zarysowuje autorka, jest niestety mało optymistyczny dla koncepcji budowania demokratycznego społeczeństwa przez instytucje oświatowe. Cechuje się m.in. „pogardą dla praw człowieka, dziecka ucznia i rodzica”. Tym bardziej więc dbanie o poznawczo-moralny etos szkoły jawi się jako pilne wyzwanie dla współczesnych pedagogów.

Ostatni głos w tej części książki należy do praktyka, Grażyny Głębockiej – nauczycielki etyki, autorki własnego programu nauczania etyki w gimnazjum. W jej artykule pt. *Problemy i kontekst nauczania etyki w szkole w świadomości dzieci, rodziców i nauczycieli* zawarte są przemyślenia na temat organizacji procesu kształcenia oraz informacje o sposobie rozumienia przez uczniów etyki. Warto także zapoznać się z refleksjami autorki odnoszącymi się do znaczenia i wpływu poziomu świadomości głównych uczestników procesu kształcenia na stan nauczania etyki w polskiej szkole. Należy zgodzić się z poglądem, że status etyki w szkole i standard nauczania tego przedmiotu jest funkcją świadomości przede wszystkim nauczycieli i rodziców w zakresie znaczenia kształcenia etycznego i szerzej: filozoficznego dla pełnego rozwoju dzieci i młodzieży.

Z kart drugiej części książki można odczytać ważne wyzwanie dla współczesnej szkoły, jakim jest dbałość o jakość edukacji humanistycznej zarówno w działaniach teoretyków – akademików, zwłaszcza ekspertów odpowiedzialnych za tworzenie podstaw programowych systemu edukacji, jak i praktyków – nauczycieli i wychowawców. Dlatego im częściej będziemy mówić o równorzędnym znaczeniu przedmiotów humanistycznych i technicznych w programie szkoły, w tym o możliwości i prawie ucznia do wyboru zarówno lekcji etyki, jak i religii (na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum), bez ich wzajemnego wykluczania się, im częściej będziemy zauważać pozytywne skutki kształcenia humanistycznego, zwłaszcza w obszarze wiedzy filozoficznej, umiejętności logicznego i krytycznego myślenia, refleksyjności (przede wszystkim na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej), tym częściej możemy spodziewać się zaangażowanego i świadomego uczestnictwa dobrze wykształconych obywateli w życiu publicznym demokratycznego społeczeństwa.

\* \* \*

Teksty tworzące trzecią, ostatnią część książki, zatytułowaną „Artysta – filozof – dydaktyk. Integracja edukacji artystycznej z edukacją filozoficzną, etyczną i estetyczną w szkole”, nadają jej interdyscyplinarny charakter o wspólnym mianowniku, jakim jest proces edukacji humanistycznej, charakteryzujący się podejściem twórczym i refleksyjnym.

Rozważania na temat filozoficznych kontekstów dzieła artystycznego rozpoczyna w tej części teoretyk w zakresie sztuki i filozofii Jan Wasiewicz tekstem



„Obrazy, głupcze!” Wykorzystanie materiałów wizualnych w nauczaniu filozofii. Z doświadczeń dydaktyka. Zdaniem autora materiały wizualne (obrazy, infografiki, fotografie itp.) mogą być wykorzystane w nauczaniu filozofii nie tylko jako ilustracja uatrakcyjnijająca wykład, ale także jako narzędzie rozjaśnienia i pogłębienia rozumienia określonych zagadnień filozoficznych. Prezentuje on m.in. przykłady wizualizacji jaskini platońskiej oraz infografiki objaśniające różnicę między prawdą a prawdomównością, fałszem a kłamstwem. Myślenie wzorkowe, myślenie obrazami oraz odczytywanie myśli ujętych wizualnie to dwa ważne procesy wykorzystywane w szeroko rozumianej edukacji humanistycznej.

Wybrana literatura dla dzieci i młodzieży z ponad 200 książek wydanych na polskim rynku w ciągu ostatnich 5 lat, o której pisze Anna Józefowicz (*Wartości etyczne w najnowszej prozie polskiej dla najmłodszych w kontekście edukacyjnym*) to źródło wiedzy i wsparcia w procesie wychowania moralnego, które warto zastosować jako uzupełnienie literackie zajęć z etyki i filozofii.

O radości i humorze w edukacji rzadko się wspomina, a jest to ważny element motywujący uczniów do nauki. Pisze o nim Marta Kędzia (*Radość z muzyki – praktyczne spojrzenie na edukację muzyczną w klasach I–III szkoły podstawowej*), wskazując na stosowane w praktyce formy wychowania muzycznego, które sprawiają radość z kontaktu z muzyką uczniom pierwszego etapu edukacji.

Natalia Kłysz-Sokalska w artykule *Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne* zadaje ciągle aktualne pytania o naturę wychowania estetycznego: Czy możliwe jest, aby sztuka miała moc kształtowania ludzkiej osobowości? Co młodemu odbiorcy, jakim jest uczeń w wieku szkolnym, daje możliwość przeżycia estetycznego? Jak sztuka wpływa na wartości i postawy estetyczne człowieka? Aktualnych odpowiedzi dostarcza częściowo analiza postaw estetycznych uczniów w przeprowadzonych badaniach.

W kilku tekstach trzeciej części książki znajdują się rozważania teoretyków i praktyków na temat komunikacyjnych problemów w edukacji. O problemie niewyraźności znaczeń i sensów i problemie stylu wypowiedzi, z którym spotykamy się w edukacji humanistycznej, pisze z teoretycznego punktu widzenia Agnieszka Wesołowska (*Czego nie mówią słowa? O dydaktyce twórczości w zakresie literatury*). Natomiast Kinga Grzybowska w tekście *Edukacja estetyczna w zakresie architektury – błogosławieństwo czy przekleństwo?* zwraca uwagę na kulturę wizualną i na to, że sposób postrzegania architektury przez każdego człowieka jest odmienny z powodu różnych doświadczeń percepcyjnych, które wymagają pewnego ukierunkowania w toku edukacji architektonicznej. Autorka wskazuje na zaniedbania polskiego systemu powszechnej edukacji w tym obszarze i potrzebę podjęcia działań. O aspekcie komunikacyjnym edukacji, tu muzycznej, można przeczytać w tekście Joanny Dąbrowskiej-Żurowskiej pt. *Rola improwizacji muzycznej w integracji dzieci zdrowych i niepełnosprawnych*. Autorka pisze o znaczeniu improwizacji muzycznej dla integracji grupy dzieci, o jej zaletach we wspieraniu

rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci, w rozwijaniu kreatywności, pokonywaniu lęku, nieśmiałości czy stresu u dzieci. W ten sposób kształtowana jest ich otwartość wobec świata i innych osób. Improwizacja muzyczna w integracji dzieci zdrowych i niepełnosprawnych staje się ponadto źródłem pasji, zainteresowań, a co ważniejsze – przyczynia się do elastyczności myślenia.

O innej formie sztuki i innym sposobie komunikacji pisze Anna K. Ruda w artykule *Teatr środowiskiem wychowania aksjologicznego*. Trudno nie zgodzić się z opinią, że współczesna edukacja potrzebuje powrotu do urzeczywistniania wartości. Wykorzystywanie w pracy z dziećmi i młodzieżą metod dramatycznych i teatralnych daje im możliwość konfrontacji z wartościami. Teatr w edukacji może pełnić wiele funkcji, m.in.: wychowawczą, socjalizacyjną, terapeutyczną, ponadto jest on „laboratorium aksjologicznym”, w którym dziecko lub młody człowiek nie tylko poznaje wartości, ale także ma możliwość ich urzeczywistnienia. Autorka prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród uczestników studenckiego teatru ITP., dotyczące tego, w jaki sposób role odgrywane w teatrze mogą być czynnikiem zmiany preferowanej i urzeczywistnianej hierarchii wartości aktorów.

Trzecią część książki zamyka sprawozdanie z warsztatów autorstwa Marty Zuzanny Huk *Filozofia – sztuka – edukacja. O warsztatach, czyli aktywnej formie kształcenia*. Zamieszczone w pracy zdjęcia są wspomnieniem, a jednocześnie wyrazem różnorodności tematycznej zajęć warsztatowych z zakresu edukacji humanistycznej, jakie zostały przygotowane dla akademików, teoretyków i nauczycieli w czasie konferencji. Jesteśmy dumni, że tak wielu chętnych zechciało je poprowadzić, za co serdecznie wszystkim dziękujemy. Jest to bowiem forma kształcenia i doskonalenia, która umożliwia autentyczne spotkanie podmiotów edukacyjnych i daje inspirację do dalszego rozwoju osobistego i zawodowego. Widzimy ogromny sens, a zarazem potrzebę kontynuowania tej formy interdyscyplinarnych praktyk edukacyjnych, które wpisują się w cele edukacji humanistycznej.

\* \* \*

Na ręce czytelników składamy poniższą książkę pełną różnych spojrzeń na edukację filozoficzną, etyczną i artystyczną w wielu jej obszarach. Wyrażamy nadzieję, że będzie ona intelektualnym wsparciem i inspiracją zarówno dla nauczycieli akademickich, ludzi nauki, jak i dla nauczycieli od przedszkola do szkoły średniej oraz dla tych osób, które mają świadomość niełatwej, a zarazem pięknej podróży przez świat edukacji humanistycznej, która jest niezbędna w ustanawianiu, doświadczaniu i kreowaniu tego, co typowo ludzkie – istoty człowieczeństwa. To wspólnota uczących się: młodych i dorosłych jest środowiskiem rozwoju potencjału jednostki i demokratycznych form życia publicznego.

Niniejszą publikacją kontynuujemy tradycję zainicjowaną w latach 2008–2009 I Interdyscyplinarną Konferencją Naukową „Filozofia a edukacja. Etyka a edukacja”



oraz II Interdyscyplinarną Konferencją Naukową „Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej”, których efektem były dwie monografie<sup>1</sup>. W ręce czytelników, filozofów i etyków, artystów i pedagogów oraz przedstawicieli nauk pokrewnych oddajemy kolejną książkę, będącą efektem spotkań, przemysłów i dyskusji, jakie miały miejsce na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu podczas III Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania” w marcu 2014 r. Instytucjonalnymi współorganizatorami konferencji byli: Instytut Filozofii (Zakład Dydaktyki Filozofii i Nauk Społecznych oraz Zakład Etyki) i Wydział Studiów Edukacyjnych (Zakład Edukacji Artystycznej) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, a także Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 im. Charles de Gaulle’a w Poznaniu.

Redaktorki niniejszej książki i główne organizatorki tego naukowo-szkoleniowego przedsięwzięcia, Danuta A. Michałowska, Justyna Ryczek i Lidia Suchanek, oraz współpracująca z ramienia szkół Joanna M. Chrzanowska zapraszają do lektury, z nadzieją na kontynuację dyskusji w interdyscyplinarnym gronie przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych oraz nauczycieli i wykładowców prowadzących w szkołach i na wyższych uczelniach zajęcia z zakresu filozofii, etyki i sztuki.

Danuta A. Michałowska

---

<sup>1</sup> D. A. Michałowska, S. Krzyńska (red.), *Filozofia a edukacja. Etyka a edukacja*, „Zeszyty Filozoficzne” 14–15/2009 [książka w formacie pdf dostępna w repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (AMUR): <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/7766>]; S. Krzyńska, R. Kubicki, D. A. Michałowska (red.), *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2011 [książka w formacie pdf dostępna w repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (AMUR): <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/5026> <http://hdl.handle.net/10593/5026>].



## **CZĘŚĆ I**

Edukacja filozoficzna i artystyczna w szkole  
a (nie)obecne dyskursy  
w polskiej polityce oświatowej



Barbara Kotowa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Instytut Filozofii

## Czy filozofia liberalna sprzyja edukacji?

Powyższe pytanie może wywołać co najmniej zdziwienie, jeśli nie irytację, i to nie tylko zdeklarowanych zwolenników myśli liberalnej, ale i licznych jej sympatyków: oto bowiem podaje się w wątpliwość, rzecz wydawałoby się nader oczywistą, że doktryna, która w centrum swojego zainteresowania stawia jednostkę ludzką i należne jej prawa, z wolnością jako wartością najwyższą na czele, jest przyjazna edukacji. Tego typu pytanie byłiby oni skłonni zapewne potraktować jako czysto retoryczne. Otóż wątpliwość moja co do udzielenia pozytywnej odpowiedzi na pytanie tytułowe dotyczy przede wszystkim tego, czy istnieje możliwość pogodzenia realizowanej w ramach praktyki edukacyjnej naczelnej wartości filozofii liberalnej, tj. wolności, z realizacją docelowej wartości owej praktyki, za którą uznaje się – najogólniej rzecz ujmując – przygotowanie edukowanych (na różnych poziomach) jednostek do uczestnictwa w kulturze. Przygotowanie to miałoby w szczególności polegać na systematycznym wdrażaniu ich do kultury, to znaczy na powodowaniu, aby respektowały one określone normy (wartości) i reguły ustalające sposoby ich realizacji, obowiązujące w danej wspólnocie kulturowej.

W poniższych rozważaniach zamierzam rozpatrzeć racje przemawiające za zgłoszoną tu wątpliwością, wskazując tym samym na pewne ograniczenia idei filozofii liberalnej w przypadku ich aplikacji w procesie edukacyjnym.

## 1.

Wolność, o której będzie mowa, rozumiem w sposób, w jaki pojęcie to charakteryzował w głośnym eseju<sup>1</sup> (nawiązując zresztą do długiej i bogatej tradycji w tym względzie) Isaiah Berlin: jako wolność „negatywną”, przeciwstawioną jej „pozytywnemu” pojmowaniu. Wolność pojęta negatywnie określana jest jako wolność „od czegoś”, przy czym owo „coś” konkretyzuje się zazwyczaj jako przymus zewnętrzny, przymus narzucony jednostce (bądź grupie) przez określone instytucje, np. państwo lub Kościół, ale i przez daną społeczność, a ogólniej – przez kulturę (np. jako konieczność respektowania obowiązujących w jej ramach reguł). Zatem wolność pojęta negatywnie polega na braku przymusu, jeśli idzie o podejmowanie bądź niepodjęcie takich czy innych działań, określanie się lub nieokreślanie się pod takim czy innym względem. Swoboda, jaką przyznaje się jednostce w jej wyborach, w przypadku wolności negatywnej dotyczy tego obszaru owych wyborów (i będących ich następstwem działań), który nie jest objęty prawem, jak się przyjmuje, i pozostaje poza kontrolą i ingerencją państwa. Inaczej mówiąc, wolność negatywna jest udziałem poszczególnych jednostek wówczas, gdy nie napotykają one w swoich działaniach nakierowanych na realizację określonego celu żadnych przeszkód ani prób ingerencji z zewnątrz. Trzeba jednak podkreślić, na co zwracają uwagę interpretatorzy pojęcia wolności, że rozumiana w ten sposób wolność w znacznym stopniu ogranicza działanie prawa (największa wolność jednostki zależy od milczenia prawa), w związku z czym radykalnie nastawieni liberałowie byliby skłonni twierdzić, że państwo może mówić jedynie, co jest dozwolone bądź zakazane, nie może natomiast ustalać, co jest dobre, a co jest złe moralnie. Nie wolno mu tego czynić, ponieważ groziłoby to oskarżeniem o indoktrynację, co pozostaje, jak wiadomo, w sprzeczności z ideałami filozofii liberalnej, i mogłoby doprowadzić do przekształcenia się państwa liberalnego w państwo ideologiczne.

Zanim powrócę do tej kwestii, a jest ona jednym z istotnych wątków, wyrażonego w tytule problemu głównego, poświęcę nieco uwagi temu, co stanowi historyczno-kulturowy kontekst kształtowania się idei wolności negatywnej, kierując się przekonaniem, że poszczególne „idee wartościujące”, jak nazywał Max Weber to, co we współczesnej terminologii kulturoznawczej można wyrazić w słowach: przekonania normatywne, wyznaczające światopoglądowe sensy działań, stają się zrozumiałe dopiero jako elementy większej całości, w której są historycznie uwikłane, całości współtworzonej przez poszczególne dziedziny kultury: od kultury

---

<sup>1</sup> I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności*, w: idem, *Cztery eseje o wolności*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994, ss. 178–233.

techniczno-użytkowej (instrumentalnej), poprzez język, sztukę, obyczaj, naukę, prawo czy politykę, aż do światopoglądu<sup>2</sup>.

## 2.

W licznych próbach diagnozowania stanu współczesnej kultury jako kultury w stanie kryzysu wartości – próbach, jakie podejmowano (jak to się chętnie czyni) zwłaszcza w okresie przełomu stuleci, ich autorzy, poszukując głównego „winowajcy” takiego stanu rzeczy, zazwyczaj cofają się do czasów znacznie wcześniejszych i wskazują na Weberowskie (drugie) „odczarowanie świata” (Entzauberung der Welt). Kryjący się pod tą metaforą społeczno-historyczny proces, datowany na wiek XVII i łączony przez Maxa Webera z formowaniem się gospodarki kapitalistycznej w Europie Zachodniej, a co za tym idzie – przekształcaniem państwa tradycyjnego w państwo nowoczesne, stanowi zarazem istotny wyznacznik nowożytnej kultury europejskiej. Proces, o którym mowa, przejawiał się w stopniowym uwalnianiu działań podejmowanych w sferze praktyki techniczno-użytkowej od współregulowania ich za pomocą przekonań ze sfery światopoglądu (przekonań normatywnych, wyrażających wartości „ostateczne”, nieinstrumentalne). Podmioty kapitalistycznego systemu gospodarowania mogą efektywnie rozwijać swą działalność tylko wówczas, gdy kierują się wyłącznie wartościami uchwytymi praktycznie oraz wiedzą pozwalającą skutecznie te wartości realizować. W ten sposób „odczarowana” ze światopoglądu kultura techniczno-użytkowa, a więc bezpośrednio zneutralizowana światopoglądowo, koncentrując się wyłącznie na realizacji wartości uchwytnej praktycznie, uzyskała autonomię, stała się, by tak rzec, samowystarczalna, jeśli idzie o efektywność technologiczną realizowanych w jej ramach działań. Do jej osiągnięcia nie była już niezbędna, jak miało to miejsce wcześniej, w okresie gospodarki feudalnej, bezpośrednia interwencja wartościowań światopoglądowych z obszaru kultury symbolicznej; wartościowania te wprawdzie nadal funkcjonują regulacyjnie w ramach praktyki techniczno-użytkowej, ale już tylko w sposób pośredni – jako instrument waloryzacji światopoglądowej wartości uchwytnej praktycznie, która realizuje się jednak „pod dyktando”

<sup>2</sup> Opowiadam się tu za koncepcją kultury zwaną społeczno-regulacyjną, której główne założenia oraz obszerną charakterystykę przedstawił jej twórca Jerzy Kmita w swych licznych pracach. Zob. m.in. J. Kmita, *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985; idem, *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Bogucki Wyd. Naukowe, Poznań 2007. Kultura w ujęciu J. Kmity tworzy szczególny rodzaj rzeczywistości, mianowicie „rzeczywistość myślową” (przekonaniową) o charakterze ponadjednostkowym, a jej zakres wyznaczają powszechnie respektowane (choć niekoniecznie akceptowane) w danej społeczności zespoły przekonań normatywno-dyrektywalnych, które wskazują – w swej postaci normatywnej – określone wartości jako cele do realizacji, zaś w swej postaci dyrektywnej – ustalają sposoby realizacji (środki działania) owych wartości.

Weberowskiej wiedzy „adekwatnej” (potoczno-doświadczalnej bądź naukowej), tj. wiedzy wyrażającej się w odpowiednich regułach („przepisach”), które określały, jak można w praktyczny sposób osiągnąć względnie niezawodne, praktycznie uchwytny efekty. Schemat działania, spełniający wymienione warunki, Weber określił mianem działania celowo-racjonalnego. Z czasem zakres Weberowskiej „racjonalności” znacznie się poszerzył, obejmując, obok praktyki techniczno-użytkowej, również inne sfery działań ludzkich. Fakt ten odnotowuje Paul Ricoeur, wskazując na jego powiązanie z procesem „odczarowywania świata”. Analizując zjawisko kryzysu epoki nowoczesności, zauważa mianowicie, iż „triumf racjonalności, jaki Weber skądinąd głosi, dokonuje się kosztem odczarowania świata, czego – być może – ludzkość nie jest w stanie znieść. Odczarowanie towarzyszy ujawnieniu sprzeczności w systemie wartości. Człowiek współczesny przeżywa zarazem odejście bogów i rozdarcie systemu wartości”<sup>3</sup>.

To, co do tej pory odnotowałam w związku z Weberowskim „odczarowaniem świata”, pozwala już zauważyć, że wyrażenia tego używa się jako kwalifikacji wartościującej w odniesieniu do tak nazwanej sytuacji w kulturze europejskiej, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. W pierwszym przypadku dostrzega się więc konstruktywną rolę procesu „odczarowania” dla konstytuującej się kultury nowożytnoeuropejskiej, czego dowodzi autonomizacja kultury techniczno-użytkowej, efektywność technologiczna działań racjonalnych jako działań „odczarowanych” od światopoglądu, prowadząca do gospodarki kapitalistycznej i nowoczesnego państwa – rolę tę charakteryzuje się w kategoriach przełomu na skalę epoki. Natomiast w drugim przypadku przeciwnie – obwinia się owo „odczarowanie” za stan kryzysu kultury: od najłagodniejszej jego postaci, określanej jako „dyskomfort w kulturze”, poprzez „desakralizację wartości duchowych” i „załamanie się hierarchii aksjologicznej”, aż po „śmierć Boga” i „destrukcję całej tradycyjnej kultury”.

Nietrudno dostrzec, że te aspekty „odczarowania” kultury techniczno-użytkowej, które przez jednych wartościowane są pozytywnie ze względu na ich przełomowe znaczenie dla dziejów europejskiej kultury, decydują zarazem, zdaniem innych, o negatywnym wartościowaniu „odczarowania” z uwagi na jego konsekwencje dla kultury symbolicznej. Chciałoby się w tym miejscu zapytać, parafrazując pytanie postawione blisko trzy wieki temu przez przedstawiciela francuskiego Oświecenia – filozofa Jean-Jacques’a Rousseau: Czy postęp technologiczny przyczynia się do ulepszenia, czy zepsucia kultury? Nie podejmę się jednak odpowiedzi na to pytanie, ponieważ żadna jednoznacznie brzmiąca odpowiedź nie wchodzi tu w grę. Wyrażając tę myśl w innej stylistyce, można powiedzieć, iż

<sup>3</sup> P. Ricoeur, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne?*, w: K. Michalski (red.), *O kryzysie*, Instytut Nauk o Człowieku, Res Publika, Wiedź – Warszawa 1985, s. 56.



„jest rzeczą trywialnie prawdziwą, że błogosławieństwa i okropności postępu są zazwyczaj nierozdzielne, podobnie jak przyjemności i nędza tradycjonalizmu”<sup>4</sup>.

Idąc tropem Weberowskiego „odczarowania świata”, zwrócę jeszcze uwagę na niektóre z następstw tego procesu – następstw szczególnie istotnych, jeśli idzie o ich wpływ na kształtowanie się idei wolności negatywnej, aby następnie pokazać, że kluczowa wartość filozofii liberalnej nie da się w sposób bezkonfliktowy współrealizować z treściami przedmiotowymi procesu edukacji, zwłaszcza na poziomie podstawowym, które niejako z „natury” swojej mają wymiar światopoglądowy.

Na pierwszy plan spośród owych następstw wysuwa się laicyzacja, zeświecczenie rozmaitych sfer życia społecznego. Świat „odczarowany” ze światopoglądu (w sensie ustalonym wcześniej) uzyskuje teraz wymiar praktyczno-życiowy, co w Weberowskim ujęciu przejawia się w fakcie zdyskwalifikowania etyki protestanckiej w jej dotychczasowej roli jako światopoglądu waloryzującego gospodarkę kapitalistyczną na rzecz światopoglądu świeckiego – Weberowskiego „ducha kapitalizmu”. Proces laicyzacji oznacza więc w sensie ogólniejszym ukonstytuowanie się w skali społecznej nowożytnej postaci waloryzacji światopoglądowej, nieodwołującej się już do wartości teologiczno-religijnych, ale do wartości o charakterze świeckim, wartości ziemskich. Proces ten widoczny jest w wymiarze polityczno-prawnym, m.in. w rozdziale Kościoła od państwa czy sekularyzacji szkolnictwa.

Drugie następstwo „odczarowania świata”, jakie warto wymienić, następstwo „przygotowane” niejako przez laicyzację, to indywidualizacja światopoglądów. Mianem tym określa się proces stopniowej dezaktualizacji społecznej, jakiej uległy te systemy światopoglądowe, które w swej dotychczasowej, zunifikowanej postaci, np. światopoglądy religijne epoki średniowiecza, ujednolicone w sensie: ponadindywidualnie, w skali społecznej obowiązujących norm (wartości) i sposobów ich realizacji, współregulowały bezpośrednio działania w ramach praktyki techniczno-użytkowej. Indywidualizacja oznacza więc, że światopogląd w coraz większym stopniu staje się prywatną sprawą poszczególnych jednostek.

Trzecie następstwo, na które chcę zwrócić uwagę, to desakralizacja wartości światopoglądowych, „ostatecznych” (nieinstrumentalnych), wartości ponadpraktycznych na rzecz sakralizacji wartości techniczno-użytkowych, praktycznych wartości życiowych. Te ostatnie, uświęcone we współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństwach w wyniku zabsolutyzowania efektywności technologicznej wiedzy naukowej (można by tu mówić o technologicznej orientacji naszej cywilizacji), zyskują status wartości nadrzędnych. To „przesunięcie” w sferze wartości dowodzi, iż tworzy się nowa postać światopoglądu, mianowicie światopogląd konsumpcjonistyczny.

---

<sup>4</sup> L. Kołakowski, *Cywilizacja na lawie oskarżonych*, w: idem, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999, s. 199.

## 3.

Rozważania prowadzące do konkluzji, która ma stanowić odpowiedź na problem wyrażony w pytaniu tytułowym, warto rozpocząć od komentarzy dotyczących pojęcia „edukacja”. Przez edukację, który to termin będzie dalej opatrywany określeniem „kulturowa”, rozumiem wszelką działalność zinstytucjonalizowaną, której celem jest wdrażanie poszczególnych jednostek do uczestnictwa w kulturze. Wdrażanie to (włączanie) miałoby polegać na perswadowaniu (przekonywaniu, nakłanianiu), przy użyciu odpowiednich środków (chwytów retoryczno-wartościujących), aby jednostki te respektowały określone normy (wartości) i reguły charakterystyczne dla danej kultury. Rozróżniam przy tym węższe i szersze rozumienie edukacji kulturowej. Edukacja kulturowa w sensie węższym oznacza praktykę (działalność) pedagogiczną, której głównym zadaniem jest nauczanie, wychowywanie, a ogólniej – kształcenie edukowanych jednostek, natomiast edukacja kulturowa w sensie szerszym to rozmaite formy działalności pozaszkolnej, pozapedagogicznej, działalności prowadzonej w ramach takich instytucji, jak kluby (domy) kultury, biblioteki czy muzea.

Przedmiotem mojej uwagi będzie edukacja kulturowa w sensie węższym. Szczególnie interesuje mnie zaś ten aspekt tak rozumianej edukacji, który można określić mianem „współczynnika światopoglądowego”, jako analogii do „współczynnika humanistycznego”, jaki Florian Znaniecki przypisał zjawiskom kulturowym jako przedmiotom badań humanistycznych. Inaczej mówiąc, owo wdrażanie do kultury będzie rozpatrywane w wymiarze światopoglądowym. U podstaw takiej decyzji przyjmuję bowiem założenie, że jednym z istotnych wyznaczników każdej kultury jest światopogląd i to właśnie on jako ogląd całości świata, w którym centralne miejsce zajmują wartości „ostateczne”, nieinstrumentalne, tj. wartości, które legitymizują wszelkie inne wartości, same zaś nie wymagają żadnego wyższego uzasadnienia, określa jej charakter, jej specyfikę. Wdrażanie do kultury jest więc zarazem wdrażaniem do respektowania wartości preferowanego w danej wspólnotcie światopoglądu funkcjonującego społecznie<sup>5</sup>.

Przechodząc zatem do głównego wątku podjętych rozważań i wykorzystując zarysowane tło społeczno-historyczne kształtowania się idei wolności negatywnej,

---

<sup>5</sup> Idzie tu o taki typ światopoglądu, który jest respektowany w praktyce życiowej określonej zbiorowości, ale nie musi on być zwerbalizowany – przykładem jest tzw. światopogląd konsumpcyjny. Od tak rozumianego światopoglądu trzeba odróżnić drugi typ – światopogląd zwerbalizowany, który występuje w postaci systemu faktycznie sformułowanych sądów, ale nie musi funkcjonować w wymiarze społecznym; może reprezentować jedynie „czysto teoretyczny”, indywidualny projekt, np. światopogląd danego filozofa. Por. J. Kmita, *Czy możliwy jest u nas consensus w kwestii światopoglądowego składnika edukacji kulturowej*, Wyd. Narodowej Rady Kultury, Warszawa 1988.

chcę zwrócić uwagę na kilka sytuacji, które zdają się świadczyć o tym, że idea ta w przypadku konsekwentnej realizacji w państwie radykalnie liberalnym musi popadać nieuchronnie w konflikt z wartościami preferowanymi w ramach programu edukacji kulturowej.

Jeśli można by uzyskać zgodę nawet radykalnie nastawionych wyznawców liberalizmu co do tego, że szkolnictwo należy do grupy tych instytucji, które powinny znajdować się pod nadzorem (opieką) państwa, to praktyczna realizacja tej zasady w zakresie poszczególnych aspektów objętego taką kuratelą procesu kształcenia napotyka natychmiast liczne przeszkody i wywołuje spory, które na gruncie doktryny liberalnej wydają się nierozstrzygalne. Sytuacja, o której mowa, dotyczy szkolnictwa podstawowego; to ono bowiem, jako pozostające w gestii państwa, ma być obowiązkowe i powszechne. Dla dzieci w określonym przedziale wiekowym oznacza to przymus nauki szkolnej – przymus, od którego, pod groźbą takich czy innych sankcji, rodzice (opiekunowie) nie mogą ich zwolnić. Mamy tu zatem do czynienia z wyraźnym konfliktem wartości: z jednej strony w grę wchodzi niepodlegający dyskusji z punktu widzenia państwa interes społeczny, jakim jest zapewnienie wszystkim dzieciom przynajmniej elementarnej edukacji, otwierającej im drogę do dalszego kształcenia, z drugiej zaś strony edukacja ta organizowana jest przez państwo pod przymusem, co pozostaje w wyraźnej sprzeczności z ideą wolności negatywnej, której obszar realizowania się, będący z definicji poza kontrolą i ingerencją państwa, ulega tu znacznemu ograniczeniu. Liberalowie (zwłaszcza amerykańscy) podejmują wprawdzie próby zaradzenia tej sytuacji, postulując np. sprywatyzowanie większości placówek szkolnictwa podstawowego i przerzucenie tą drogą odpowiedzialności za nauczanie, a ogólniej – za wdrażanie do kultury na rodziców, oczywiście tych odpowiednio sytuowanych (dzieci z rodzin najuboższych miałyby pobierać naukę w szkołach publicznych), ale interes indywidualny rodziców, kierujących się w wyborze szkoły np. perspektywą intratnej posady dla dziecka w przyszłości, nie musi uwzględniać interesu społecznego, jaki ma na uwadze państwo, preferując w procesie nauczania i wychowania np. wartości światopoglądowe aktualnie respektowane społecznie i wsparte siłą tradycji.

Kolejny problem, z jakim muszą się zmierzyć liberalowie chcący konsekwentnie realizować ideę wolności negatywnej w ramach szkolnictwa podstawowego organizowanego przez państwo, dotyczy treści nauczania, a ściślej mówiąc, światopoglądowego aspektu owych treści. W przypadku państwa świeckiego deklarującego konstytucyjnie neutralność światopoglądową, a więc rozdział Kościoła od państwa, mogą oni domagać się, aby szkoła również respektowała tę zasadę i nie narzucała uczniom określonego światopoglądu, np. religijnego. Tymczasem treści nauczania, zwłaszcza na poziomie edukacji podstawowej nie mogą być neutralne aksjologicznie. Jeżeli przyjąć, że na kształtowanie się uczniowskiego obrazu świata na tym poziomie decydujący wpływ, obok wiedzy potocznej, zdroworozsądkowej (zwanej potocznym doświadczeniem społecznym, której wszyscy podlegamy

w mniejszym bądź większym stopniu) i elementów wiedzy naukowej, przedmiotowej, ma przede wszystkim wiedza światopoglądowa, tj. zbiór przekonań obejmujących wszelkie kulturowo usankcjonowane w danej wspólnocie normy (wartości), regulujących uczestniczenie (działanie) w różnych sferach życia społecznego, to każdy taki obraz świata ma charakter wartościujący. Co więcej, można powiedzieć, że za każdym obrazem świata kryje się określony światopogląd, to znaczy pewien zespół uhierarchizowanych wartości nadrzędnych, „ostatecznych” w przyjętym tu rozumieniu; każdy obraz świata jest więc niejako „nasycony” światopoglądem. Jego udział w danym obrazie świata jest jednak innego rodzaju niż dwóch pozostałych składników – wiedzy potocznej i wiedzy naukowej. Podczas gdy te ostatnie dostarczają obrazom świata realnych elementów, konstytuujących je w sensie strukturalnym (ontologicznym, jak powiedziałby tradycyjnie myślący filozof), wiedza światopoglądowa waloryzuje (pozytywnie bądź negatywnie) owe elementy, odnosząc je do wartości „ostatecznych”, nieinstrumentalnych, tych, które w danej epoce były respektowane, jak i tych, z punktu widzenia których elementy owe są waloryzowane, a więc wartości aktualnie panujących światopoglądów. Można zatem powiedzieć, że treści nauczania są zawsze „impregnowane” światopoglądem. Użyłam tu słowa „impregnowane”, nawiązując do Popperowskiej idei „impregnowania obserwacji przez teorię” – chodzie mi zatem o pewną analogię. Tak bowiem, jak nie jest możliwa czysta obserwacja „nagich” faktów ani czysta wiedza o „nagich” faktach (mówiąc językiem pozytywistów), tak też nie jest możliwe nauczanie, przekazywanie jego treści, by tak rzec, niewinne światopoglądowo, aksjologicznie, nauczanie nieuwikłane w taki czy inny kontekst światopoglądowy<sup>6</sup>. Krótko mówiąc, w takiej mierze, w jakiej nauczanie wdraża do uczestniczenia w kulturze, ma zarazem charakter wartościujący. Radykalni liberałowie, obrońcy państwa świeckiego, co w ich przekonaniu jest równoznaczne z nauczaniem neutralnym światopoglądowo, skłonni są widzieć tu sprzeniewierzenie się idei wolności negatywnej (realizowanej, rzecz jasna, za pośrednictwem rodziców) i stawiać państwu zarzut o indoktrynację edukowanych wychowanków.

Warto w tym miejscu poświęcić nieco uwagi krytycznemu stanowisku, jakie w tej kwestii zajmuje Richard Rorty, filozof znany z przywiązania do tradycji liberalizmu, a jednocześnie zdeklarowany przeciwnik jakiegokolwiek dogmatyzowania z odwoływaniem się do uniwersalnych, ponadczasowo zabsolutyzowanych

---

<sup>6</sup> Pomijam tu oczywisty fakt, choć istotny dla rozważanej tu kwestii, iż treści nauczania przekazywane są głównie w języku, zaś wdrażanie dzieci do danego języka etnicznego stanowi integralną część procesu wdrażania do kultury. Temu, że „samo użycie języka nie jest niewinne, że każde wypowiedziane przez nas zdanie zakłada całą historię kultury, której używany przez nas język jest przejawem”, trudno byłoby dziś zaprzeczyć. Zatem wbrew pozytywistom i wbrew złudnym nadziejom Husserla, że można świat ujrzyć nagim, trzeba pogodzić się z myślą, że „świat, gdy o nim mówimy, nigdy nie jest nagi”. Zob. uwagi Leszka Kołakowskiego w: *Horror metaphysicus*, Res Publika, Warszawa 1990, ss. 73–74.

wartości światopoglądowych. Zdaniem Rorty'ego wartości światopoglądowe mają rację bytu jako wartości użyteczne w procesie edukacji właśnie na poziomie podstawowym i średnim, to znaczy wówczas, gdy ma miejsce, jak to nazywa, proces socjalizacji, uspołeczniania uczniów, a więc proces, w terminologii tu przyjętej – wdrażania edukowanych jednostek do uczestnictwa w kulturze poprzez nakłanianie ich do respektowania określonych wartości tej kultury. W ramach owego procesu, jak zapewnia amerykański filozof:

[...] nie zaniechamy wnoszenia informacji, będziemy jednak świadomi, że każda taka informacja jest po prostu [wyrazem] konsensusu odpowiednich wspólnot (społeczności ekspertów czy po prostu szerokiej publiczności). W tym, o czym mówimy naszym uczniom, nie ma nic uświęconego, ani nic w pełni gwarantowanego; jedynie przedkładamy im zestaw przekonań, które ludzie, jak dotąd, uznali za najlepsze w osiąganiu celów, jakie im dotychczas przyświecały<sup>7</sup>.

[Zatem] zadaniem szkoły podstawowej i średniej będzie zawsze przekazywanie młodym tego, co starsi uważają za prawdziwe, bez względu na to, czy jest to prawdziwe, czy nie. Rola szkół niższego szczebla nie polega i polegać nie może – stwierdza Rorty – na podważaniu tego, co w powszechnym mniemaniu uchodzi za autentyczne. Indywidualizację poprzedzić musi socjalizacja, a wychowanie dla wartości może się rozpocząć dopiero po nałożeniu pewnych hamulców<sup>8</sup>.

Na tym w zasadzie kończy się edukacja światopoglądowa na poziomie podstawowym (i średnim) według Rorty'ego. Następny poziom edukacji, poziom uniwersytecki, pełni, jego zdaniem, już zupełnie inną funkcję, mianowicie funkcję wyzwalającą (Habermasowska emancypacja). To właśnie ta funkcja sprzyja dopiero realizacji idei wolności negatywnej: „wyzwalaniu ludzi od (dominacji) ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wyrastali”<sup>9</sup>, a w konsekwencji od samozadowolenia z własnej postawy, aby poprzez wyzwalamy ich wyobraźni ukształtowali siebie na nowo, uwalniając się od narzuconego im w procesie socjalizacji – obrazu świata.

Pozostajmy jeszcze na chwilę przy Rortiańskim stanowisku dotyczącym charakteru i celów edukacji i zwróćmy uwagę na dwie ważne okoliczności, które łączą się w jakiejś mierze z głównym wątkiem niniejszych rozważań.

Po pierwsze, wymienione wyżej główne funkcje, które amerykański filozof przypisuje edukacji (socjalizacja i wyzwalamy), można by zinterpretować jako funkcje, w czasie realizacji których uczniowie/studenci są przygotowywani do podejmowania w dorosłym życiu określonych działań na rzecz – przywołajmy tu inne znane rozróżnienie autora *Contingency, Irony and Solidarity* – solidarności

<sup>7</sup> R. Rorty, *Edukacja i wyzwalamy postnowoczesności*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Edytor, Warszawa 1993, s. 100.

<sup>8</sup> R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, „Ameryka” 2/1990, s. 46.

<sup>9</sup> R. Rorty, *Edukacja i wyzwalamy ponowoczesności*, s. 97.

oraz autokreacji. Pierwszy typ działań („sposób życia”), ukierunkowanych przez ideę solidarności, wymaga od poszczególnych jednostek uzewnętrznienia siebie, „wyjścia” na zewnątrz, poza własne ja, poza to, co prywatne, w stronę tego, co publiczne, czego najlepszy przykład dają, zdaniem Rorty’ego, tacy autorzy, jak „Marks, Mill, Dewey, Habermas i Rawls, [którzy – B. K.] są bardziej współobywatelami niż indywidualnymi przykładami. Uczestniczą w zbiorowym społecznym wysiłku [...], by nasze instytucje i praktyki uczynić bardziej sprawiedliwymi i mniej okrutnymi”<sup>10</sup>, uświadamiają nam możliwość instytucjonalnych zmian w życiu publicznym. Drugi typ działań miałby polegać na indywidualizacji siebie, na samodoskonaleniu i dokonywaniu zmian w wizerunku siebie poprzez odrzucenie ujednoliconych, zuniwersalizowanych sposobów widzenia świata, jego „obrazów”, narzuconych jednostce przez społeczeństwo. Zauważmy, że tak rozumiana autokreacja – autokreacja emancypacyjna, wyzwalająca – to droga prowadząca do realizacji negatywnej wolności indywidualnej.

Po drugie, charakteryzując przywołane wyżej postawy, dwojakiego rodzaju „sposoby życia”, Rorty zwraca uwagę na szczególną trudność, jaka pojawia się w sytuacji, gdy próbujemy uczynić je przedmiotem refleksji na poziomie analizy teoretycznej. Otóż wyrażane przez owe terminy pojęcia solidarności i autokreacji nie dają się w żaden sposób rozpatrywać łącznie w perspektywie jakiejś naukowej czy filozoficznej teorii (zwłaszcza teorii dotyczącej natury ludzkiej, społeczeństwa czy racjonalności). Nie dają się potraktować badawczo jako pojęcia należące do tej samej teorii, a więc takie, którymi można by operować w sposób merytorycznie zgodny w ramach jednego, niesprzecznego wewnętrznie systemu teoretycznego. Ufundowane na dystynkcji: prywatne – publiczne, ukierunkowując nasze działania w obrębie dwóch podstawowych sfer naszego życia, są „równie słuszne, choć na zawsze niewspółmierne”.

Oto spostrzeżenia ukazujące pewne odpowiedniości, jakie zarysowują się pomiędzy przyjętą przeze mnie wstępnie tezę o konflikcie wartości w przypadku próby konsekwentnej realizacji idei wolności negatywnej w procesie edukacji a stanowiskiem Rorty’ego, który uważa się za spadkobiercę tradycji liberalnej (o nachyleniu socjaldemokratycznym).

Zauważmy najpierw, że filozof ten, opowiadając się za koniecznością socjalizacji na poziomie edukacji podstawowej (i średniej), dystansuje się zarazem od stanowiska radykalnego liberalizmu w tej kwestii, wspiera więc wyrażone przeze mnie przekonanie, że światopoglądowy wymiar edukacji szkolnej na tym etapie nauczania i wychowania jest niezbędny. Zauważmy następnie, że odróżniając dwie postawy życiowe, dwa odmienne sposoby życia, czyniące zadość odpowiednio: wymogom (społecznej) solidarności i potrzebie autokreacji jako „stwarzania” siebie według własnych, niestandardowych więc reguł, uprzytomnia nam, że wchodzą-

<sup>10</sup> R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, Spacja, Warszawa 1996, s. 12.



cych w obydwu sytuacjach w grę wartości, wartości opozycyjnych względem siebie, nie da się w żaden sposób pogodzić. Przyjmując jednak, że Rortiańska solidarność stanowi swego rodzaju odpowiednik socjalizacji, a ta ostatnia przygotowuje niejako grunt pod tę pierwszą, będącą jej przedłużeniem czy raczej: praktycznym zastosowaniem, zaś autokreacja to możliwość pełnej realizacji negatywnej wolności indywidualnej, można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z przeniesieniem owego konfliktu wartości, o którym była już mowa, na poziom wyższy, w sferę dorosłego życia obywateli, gdzie opozycja ta jest nie tylko wciąż aktualna, ale nie może być w jakikolwiek sposób przewyciężona<sup>11</sup>.

Można zaryzykować stwierdzenie, że opozycja niedających się pogodzić wartości związanych z postawą solidarności i postawą autokreacji stanowi coś, co dałoby się potraktować (umownie) jako granicę negatywnej wolności indywidualnej; byłaby to granica wyznaczająca zakres, w jakim poszczególne jednostki mogą realizować swoją wolność negatywną na obszarze zagwarantowanym wprowadzie przez państwo, nieobjętym więc jego kontrolą/ingerencją, ale pozostającym wciąż pod kontrolą społeczną.

Kończąc te rozważania, chcę zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem, jaki pojawia się w związku z realizacją programu edukacji szkolnej na poziomie podstawowym, który miałby uwzględniać wymogi doktryny liberalnej w zakresie wolności negatywnej. Znany jest powszechnie pogląd liberałów, że „obowiązuje domniemanie wolności, czyli »co nie jest zakazane, jest dozwolone«, a ciężar dowodu spoczywa na tych, co wolność chcą ograniczyć”<sup>12</sup>, co znaczy, że w takim

<sup>11</sup> Rortiańska idea solidarności i autokreacji jako dwojakiemu rodzaju postaw życiowych (działań ludzkich), reprezentujących opozycyjne wartości, niedające się przewyciężyć, nie jest oczywiście nowa; wielokrotnie już wskazywano na podobne sytuacje. Zob. np. wypowiedzi w tej kwestii Leszka Kołakowskiego: „We wszystkich wypadkach, w których rozważam rozmaite dążności przeciwstawne [...], a więc na przykład opozycję między [...] afirmacją osobowości a potrzebami solidarności, między wartościami ekskluzywnie przywiązanymi do egzystencji jednostkowej a wartościami życia zbiorowego [...] wszędzie staram się dawać wyraz nadziei na stopniowe łagodzenie skłóceń, bez nadziei ich zakończenia absolutnego”. L. Kołakowski, *Od autora*, w: idem, *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa 1967, ss. 7–8. Zdaję sobie oczywiście sprawę z tego, że Rortiańska „solidarność” nie jest w takim samym sensie wartością, jak „solidarność” L. Kołakowskiego. Rorty, jako filozof myślący postmodernistycznie, nie powiedziałby, że jest to wartość, która powinna obowiązywać w skali społecznej, wyraziłby raczej nadzieję (*I hope*), że ludzie dojrzeją do postępowania względem siebie w duchu solidarności społecznej.

<sup>12</sup> L. Balcerowicz, *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów. Wstęp*, w: idem, *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, Zysk i S-ka, Poznań 2012, s. 27. W dalszym ciągu czytamy: „U podłoża tej propozycji leży założenie, że wolność jest fundamentalną wartością i to w podwójnym sensie: a) jest wartością samą w sobie, odpowiadającą naturze i godności człowieka, b) jest wartością instrumentalną, bo jej szeroki zakres daje pozytywne skutki dla ludzi” [podkr. – B.K.], po czym autor wymienia kilka takich „pozytywnych skutków”, np. „[wolność – B.K.] pozwala na użytkowanie ważnej praktycznie wiedzy, która jest nieuchronnie rozproszona w społeczeństwie i dlatego nie da się scentralizować”. Pozwalam sobie zacytować ten fragment, ponieważ kwalifikacja „wolności” jako wartości instrumentalnej wymaga pewnego komentarza. Otóż

zakresie, w jakim państwo liberalne ingeruje – poprzez ustanowione prawo – w życie obywateli, ustala ono jedynie to, co jest dozwolone bądź niedozwolone, nie kwalifikując tych czynów w kategoriach dobra czy zła moralnego. W praktyce pedagogicznej konsekwentne respektowanie tego nakazu (reguły) oznaczałoby reakcję wychowawców na takie czy inne, zwłaszcza naganne czyny, sprowadzające się do uwagi typu: „nie wolno tak postępować”, zaś wszelkie próby określania owych czynów jako „złe” („dobre”) byłyby traktowane jako wykraczające poza rolę państwa liberalnego – w stronę państwa ideologicznego. Ważne są tu dwa aspekty tej kwestii. Po pierwsze nie ulega wątpliwości, że na poziomie edukacji elementarnej odwoływanie się do pojęć dobra i zła, które w naszej europejskiej kulturze są zadomowione, z którymi łączą się przecież określone wartościowania respektowane w skali społecznej, jest konieczne i nie powinno podlegać w ogóle dyskusji. Po drugie, problem rzeczywisty może pojawić się na wyższym poziomie edukacji, w szkole średniej i na uniwersytecie, gdzie trzeba będzie odpowiedzieć na następujące pytania: jaki jest status dobra i zła jako wartości, czy został przyjęty na mocy uzyskanego w tej kwestii konsensusu, powszechnej zgody, co czyni wartości te historycznie zrelatywizowanymi, czy też są to wartości autoteliczne, samocelowe, co kwalifikuje je do grupy wartości absolutnych, pozostających poza czasem, historią i społeczeństwem?

Jeżeli wierzyć Richardowi Rorty'emu, to pytania takie i im podobne mieszczą się w ramach wyzwalającej funkcji praktyki edukacyjnej – być może więc, zgodnie z tą nazwą, edukowana na tym poziomie młodzież wyzwoli się spod panujących paradygmatów kulturowych z dobrem i złem na czele?

\* \* \*

Ostatnie pytanie pozostawiam otwarte, zaś moja odpowiedź na pytanie tytułowe wynika z charakteru przedstawionych rozważań, ale dla wsparcia jej przytoczę fragment tekstu Leszka Kołakowskiego, który zainspirował mnie do podjęcia tego tematu: „Czy społeczeństwo radykalnie liberalne jest możliwe?, pyta filozof i odpowiada: Otóż sądzę, że nie, a jedną z głównych przyczyn takiej odpowiedzi są dzieci”<sup>13</sup>.

wolność, podobnie jak sprawiedliwość, prawda, autonomia jednostki itp. słowa, należy do wartości „ostatecznych”, zwanych światopoglądowymi, co znaczy, że mają one charakter bezwzględnie nadrzędny, nieinstrumentalny, nie są podporządkowane żadnym innym wartościom, legitymizują one wszelkie inne wartości, same jednak takiej legitymizacji nie wymagają. Co ważne, przekonania normatywne, wyrażające wartości „ostateczne”, nie implikują żadnych dyrektyw natury technologicznej, jak określa je Leszek Kołakowski, „są jałowe technologicznie”; ich funkcja polega zaś na światopoglądowej waloryzacji wartości „życiowych”, uchwytanych praktycznie, to znaczy na konstytuowaniu się w świadomości społecznej takich wyobrażeń, wedle których te ostatnie, tzn. wartości instrumentalne, służą ich realizacji.

<sup>13</sup> L. Kołakowski, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej*, w: idem, *Moje słuszne poglądy...*, s. 175.



## Literatura

- Balcerowicz L., *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów. Wstęp*, w: idem, *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, Zys i S-ka, Poznań 2012.
- Berlin I., *Dwie koncepcje wolności*, w: idem, *Cztery eseje o wolności*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Kmita J., *Czy możliwy jest u nas consensus w kwestii światopoglądowego składnika edukacji kulturowej*, Wyd. Narodowej Rady Kultury, Warszawa 1988.
- Kmita J., *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.
- Kmita J., *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Bogucki Wyd. Naukowe, Poznań 2007.
- Kołakowski L., *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, w: idem, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999.
- Kołakowski L., *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej*, w: idem, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Znak, Kraków 1999.
- Kołakowski L., *Horror metaphysicus*, Res Publika, Warszawa 1990.
- Kołakowski L., *Od autora*, w: idem, *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa 1967.
- Ricoeur P., *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne?*, w: K. Michalski (red.), *O kryzysie*, Instytut Nauk o Człowieku, Res Publika, Wiedeń – Warszawa 1985.
- Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Edytor, Warszawa 1993.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, Spacja, Warszawa 1996.
- Rorty R., *Wychowanie bez dogmatu*, „Ameryka” 2/1990.



Lidia Suchanek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Studiów Edukacyjnych

## Podmiotowość widzenia w sztuce i kształceniu plastycznym

Sztuka od zawsze oddziaływała na sferę odczuć, przeżyć, wyobraźni i ekspresji twórczej człowieka. Towarzyszyła mu, wzbogacając doznania estetyczne i przeżycia duchowe, kształtując zdolności kreacyjne, wprowadzała w obszary *sacrum* i *profanum*, tworząc pomost między tym, co wiązało się z pięknem w klasycznym rozumieniu, a tym, co stanowiło jego swoistą przeciwwagę. Ta dychotomia okazała się konieczna, gdyż przemijały epoki, kierunki, style, a sztuka coraz bardziej wiązała się z życiem, społeczną komunikacją, podlegając w procesie transformacji widocznym zmianom, jakże dalekim od kanonów jej tradycyjnego postrzegania i prezentacji. Stała się doskonałym narzędziem poznawania świata i odniesienia do jego złożoności, bogactwa i wieloznaczności. Pierwotne trwanie w otoczeniu dziewiczej przyrody wyostrzało zmysły, uaktywniało wyobraźnię, kształtowało świadomość wzrokową w celu poszerzania przestrzeni wspólnotowości, funkcjonowania w obszarze magicznego rytuału. W tym kontekście sztukę należy rozumieć jako najstarszą dziedzinę ludzkiej aktywności, wraz z jej pierwszym symbolicznym gestem – wizerunkiem dłoni w prehistorycznej jaskini. Kontakt z naturą pozwalał nie tylko rozpoznawać i nazywać jej elementy, ale mobilizował do odczytywania jej znaków oraz notacji początkowo uproszczonych zapisów rzeczywistości, określanej cyklicznym rytmem upływającego czasu i codziennych zajęć. Teoretycy nowożytnej sztuki europejskiej, fascynując się odkryciami dzieł prehistorycznych artystów, wielokrotnie podejmowali dyskurs o tym, na ile korzenie sztuki tkwiły w ideach rozwijanych przez człowieka, jego konstruktach myślowych, wyobraźni, a na ile podlegały znaczącym wpływom obrzędowości i inspiracji wszechobecną przyrodą. Na początku XX wieku, po odkryciu malowideł w Lascaux czy w jaskini Altamiry, wzrosła liczba zwolenników drugiej

opcji, podkreślających nierozłączny związek człowieka, sztuki i natury. Także w kontekście malowideł naskalnych, pełniących funkcję informacyjno-magiczno-symboliczną, sztuka okazała się pomocna w symbolicznym formułowaniu wiedzy o świecie, budowaniu wzajemnych relacji, rozwoju widzenia plastycznego poprzez budowanie świadomości wizualnej i kształtowanie procesu postrzegania. Wartości wynikające z aktywizacji postrzegania wydają się niezwykle istotne dla drogi twórczej i zachowania podmiotowości widzenia. Tadeusz Tomaszewski, definiując spostrzeganie, uznał, że jest ono „złożonym układem procesów, dzięki któremu powstaje u człowieka subiektywny obraz rzeczywistości, zwany spostrzeżeniem”<sup>1</sup>.

Postrzeganie jest więc procesem określonym czasem i aktywnością osób czynnie uczestniczących w tym procesie. Kiedy dokonujemy wnikliwej analizy wybranego przedmiotu, za pomocą zmysłów doznajemy całej gamy wrażeń: wzrokowych, słuchowych, kinestetycznych, dotykowych. Nasze spostrzeżenie może tworzyć mniej lub bardziej złożoną całość, różną jakościowo od wrażeń składowych, np. ta sama plama barwna umiejscowiona na innym pod względem materii i koloru tle w zależności od źródła światła będzie wyglądała inaczej.

Jednakże spostrzeżenie całości nie musi być zależne od jakości bodźców i postrzegania wszystkich jego elementów, lecz od odbioru części głównych, o największym znaczeniu. Sytuację tę ilustruje zjawisko stałości spostrzegania, które polega na tym, iż różne bodźce mogą wywoływać to samo spostrzeżenie. Mimo że bryła oglądana z różnej odległości, z innego miejsca i w różnym oświetleniu za każdym razem wygląda inaczej, to nadal postrzegamy ją jako tę samą bryłę.

Istotną cechą spostrzeżeń jest ich przedmiotowość. Obserwator analizujący dany przedmiot dąży przede wszystkim do dostrzeżenia tego przedmiotu, a nie jakości zmysłowych określających ten przedmiot, dlatego też przypatrując się obłokom, często automatycznie próbujemy wyodrębnić z ich abstrakcyjnych układów formy będące odniesieniami do świata rzeczywistego. T. Tomaszewski wyróżnił dwa poziomy organizacji w postrzeganiu:

- sensomotoryczny (czuciowo-ruchowy) – w wyniku postrzegania na tym poziomie wyodrębnione zostały całości przestrzenno-czasowe, zwane figurami (spostrzeżenie figuralne);
- semantyczno-operacyjny (znaczeniowo-czynnościowy) – uwzględniający spostrzeżenie przedmiotowe.

Według teorii kategoryjnej identyfikacji percepcyjnej Jerome’a Brunera istotą procesu postrzegania jest określenie, do jakiej kategorii może należeć konkretny obiekt.

Maurice Merleau-Ponty z kolei pisał, że spojrzenie odnosi się do rzeczy tak, „jakby wiązał je z nimi stosunek przedustawnej harmonii, jakby wiedziało się

---

<sup>1</sup> T. Tomaszewski, *Procesy spostrzegania*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1975, s. 226.

o nich, zanim się o nich dowiedziało [...]. Czymże jest to przed-posiadanie widzialnego, ta sztuka badania go z własnymi życzeniami, ta natchniona egzegeza”<sup>2</sup>.

Oznacza to, że postrzeganie zostało włączone w zorganizowany system pojęć właściwy konkretnemu człowiekowi, który przedmiot ujrzał, rozpoznał i uświadomił sobie jego znaczenie. Badania dotyczące powiązań neuronów, prowadzone przez neurloga Edoarda Bisiacha w 1981 r., wykazały, że w każdej chwili funkcjonujemy w wielu różnych obszarach nakładających się często na siebie, a reprezentacja przestrzeni otaczającej człowieka zakodowana jest w mózgu niezależnie od świadomości.

Dla procesu widzenia i edukacji plastycznej mechaniczny odbiór bodźców wydaje się mało przydatny, gdyż najcenniejszą wartością jest to, co człowiek uświadomił sobie na podstawie własnego widzenia. W procesie tym uczestniczy jego osobowość, aktywizują się emocje, myślenie, ekspresja i, co ważne, refleksja twórcza. Informacje zostają zapamiętane i niewątpliwie włączone w przestrzeń subiektywnego doświadczenia, w strukturę wiedzy o świecie i sobie samym. Można więc przyjąć tezę, że spostrzegając, uczymy się spostrzegać, a jakość tych obrazów ma związek z wcześniejszymi doświadczeniami.

Na drodze interioryzacji doświadczenia, realizacji własnych potrzeb artystycznych oraz twórczej komunikacji zachodzi konieczność selekcji napływających bodźców, wybiórczości postrzegania.

Zajmując się twórczością, z chaosu natury wyodrębniamy, anektujemy bliski nam obszar odpowiadający artystycznej wizji oraz autorskim przemysleniom. Porządkujemy go, a wraz z nim nasze wrażliwości.

Poprzez abstrahowanie, syntezę, uogólnianie, autorską transpozycję sytuacji zastanej kreujemy nową rzeczywistość w postaci subiektywnego zapisu.

Podmiotowość widzenia, jak pisze Henryk Zygmier, jest bardzo istotna dla poznania charakteru, treści i zakresu indywidualnego postrzegania<sup>3</sup>. Artyści, a także nauczyciele przedmiotów plastycznych oraz edukatorzy o wysokich kompetencjach artystycznych i pedagogicznych mają tego świadomość. Wiedzą doskonale, że w poszukiwaniach twórczych znaczącą rolę odgrywa myślenie dywergencyjne, ekspresja, wyobraźnia i obserwacja. Bardzo ważny jest również stan organizmu warunkujący to, co będzie spostrzegane, określane pojęciem gotowości percepcyjnej, rozumianej jako łatwość wykorzystania określonej kategorii pamięciowej do danego materiału percepcyjnego<sup>4</sup>.

W świecie sztuki Leonardo da Vinci uważał, iż wiedza bierze początek z obserwacji, a za najważniejszy organ użyteczny w wyjaśnianiu bogactwa rzeczywistości uznawał oko, nazywając je „oknem duszy”. Oko było dla niego głównym

<sup>2</sup> M. Merleau-Ponty, *Widzialne i niewidzialne*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1996, s. 138.

<sup>3</sup> H. Zygmier, *Kształcenie widzenia*, WSiP, Warszawa 1979, s. 15.

<sup>4</sup> T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk 2001, s. 59.

pośrednikiem, za pomocą którego rozum mógł najpełniej docenić nieskończone dzieła natury<sup>5</sup>. To przeświadczenie wynikało z silnej potrzeby obserwacji i zdobywania wiedzy przez obserwację, miało też związek z jego nieformalną edukacją. Z powodu braku edukacji szkolnej i domowej nie miał okazji poznać języka nauki – łaciny, nie mógł więc studiować siedmiu sztuk wyzwolonych: gramatyki, dialektyki, retoryki (*trivium*), geometrii, arytmetyki, astronomii i muzyki (*quadrivium*), nazywając siebie *omo sanza lettere* – „człowiekiem bez wykształcenia”<sup>6</sup>.

Prawdopodobnie w miejscowości Vinci, gdzie mieszkał, istniała tylko „szkoła liczydłowa” (*scuola dell’abaco*) dla dzieci w wieku 10 i 11 lat, dlatego brak formalnego wykształcenia próbował, w poczuciu dużej niezależności myślenia, wartości i możliwości twórczych, zastąpić własną edukacją.

W XVI wieku *disegno* – umiejętność rysowania była podstawą artystycznej edukacji. Podjęcie nauki w warsztacie Verrocchia oznaczało zdobycie umiejętności praktycznych. Istotnym celem sztuki renesansowej było – zgodnie z myśleniem Leonarda – niwelowanie granic między obszarami ludzkiego poznania. Towarzyszyło temu przekonanie, że artyści powinni zaliczać się do tej samej warstwy społecznej co filozofowie i uczeni.

Twierdzenie Leonarda, że najważniejszym łącznikiem człowieka ze światem zewnętrznym jest zmysł wzroku, dostarczający najbogatszych i najbardziej zróżnicowanych danych, pozwoliło mu sformułować teorię niezwykle cenną dla plastycznego widzenia i konstruowania przestrzeni, z której mogły czerpać dalsze pokolenia artystów. W *Traktacie o malarstwie* odnotowuje on dwa pojęcia przestrzeni: przestrzeń absolutną i wzrokową. Według niego w postrzeganiu i rejestracji sytuacji przestrzennych decydującą rolę pełni „oko geometryczne”, czyli punkt, z którego dokonujemy rzutowania. „Oko geometryczne” „widzi” każdy punkt przestrzeni, a widzenie to jest ściśle związane z geometrycznym procesem konstrukcyjnym.

Z kolei teoria dotycząca perspektywy powietrznej była związana z przestrzenią wzrokową, jakże odmienną od jej matematyczno-linearnego pojmowania. W wyniku uważnej obserwacji stwierdzono, że im dalej znajduje się przedmiot, tym bardziej zmniejszają się jego wymiary, zanikają szczegóły, a barwy tracą swą intensywność. Głównym zadaniem Leonarda było więc znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące problemów warsztatu plastycznego: w jaki sposób kolory ulegają zmianie w zależności od odległości od oka oraz w jaki sposób kontury przedmiotów na obrazie powinny stawać się mniej wyraźne i proporcjonalne do odległości, w jakiej się znajdują.

Perspektywę, według której należało malować formy „niknące z powodu oddalenia”, stosować „przydymione, rozmyte” kontury, najbardziej subtelne i nie-

<sup>5</sup> Ch. Nicholl, *Leonardo da Vinci. Lot wyobraźni*, W.A.B., Warszawa 2006, s. 71.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 69.

uchwytne efekty Leonardowskiego sfumato, sam artysta nazywał perspektywą zanikania, utraty – *prospettiva dei perdimenti*<sup>7</sup>.

Odkrycie praw perspektywy było wydarzeniem przełomowym. Renesans włoski wprowadził tym samym do historii sztuki nowe określenie relacji człowieka wobec przestrzeni. Rozległy obszar odkryć naukowych, geograficznych, astronomicznych, rozwój badań anatomicznych oraz dokonania w zakresie architektury zmieniły nastawienie artystów do otaczającej ich rzeczywistości. Istotnej transformacji uległo widzenie – odtąd wnikliwe, refleksyjne, świadome, naukowe, filozoficzne. Uważna obserwacja i nowatorstwo w obrazowaniu plastycznym przyczyniły się do rozwoju wyobraźni wzrokowej, zdolnej przyjąć nową konwencję zarówno na bazie odkryć naukowych, jak również wrażliwości i inteligencji człowieka Renesansu.

Jednak w ujęciu historycznym, na drodze ewolucji sztuki i konkretyzowania się subiektywnych kodów, znaków i symboli, to rewolucyjne osiągnięcie Odrodzenia, jakim była perspektywa, okazało się niewystarczające i wkrótce zostało zastąpione nowymi koncepcjami przestrzeni i czasu, sposobami organizacji płaszczyzny malarskiej i technicznymi możliwościami warsztatowymi.

Symbioza widzenia i myśli w procesie historycznego rozwoju tworzy zatem narastający konkret świadomości wzrokowej. Według teorii widzenia Władysława Strzemińskiego proces narastania świadomości wzrokowej jest procesem historycznym i historycznie uwarunkowanym, mającym wpływ na świadome postrzeganie i jego jakość. W. Strzemiński, analizując rozwój sztuki w różnych epokach i formacjach społeczno-historycznych, podkreślał zależność kierunku rozwoju świadomości wzrokowej od zmian zachodzących w zakresie granic poznawczych oraz środków formalnych stosowanych przez artystów, metod, technik, rozwiązań warsztatowych. Pisał:

Ilość uświadomionych składników widzenia decyduje więc o powstawaniu nowych, wyrażających je środków ekspresji i powołuje do życia nowe zespoły formalne. Przemiany formalne w plastyce wynikają z narastania obserwacji, z przemian świadomości wzrokowej<sup>8</sup>.

Zdaniem W. Strzemińskiego „realizm” paleolitu był mocno ograniczonym w swej obserwacji historycznym realizmem widzenia konturowego, ewoluując w kolejnych etapach przez obrazowanie: konturu w konturze, form zgeometryzowanych i przedstawień sylwetowych. Uważał on, że twórcy paleolitu będący na etapie rozwoju sylwetowej świadomości wzrokowej, realizując swój artystyczny cel, bez względu na teren, na którym działali, stosowali te same rozwiązania formalne.

Z jednej strony formalizm ten można rozumieć jako pozostałość heliolitycznego konturowego widzenia związanego z sylwetową świadomością wzrokową,

<sup>7</sup> Ibidem, s. 284.

<sup>8</sup> W. Strzemiński, *Teoria widzenia*, Wyd. Literackie, Kraków 1958, s. 21.

z drugiej jako efekt wysoce ukształtowanej świadomości wzrokowej, czego przykładem jest sztuka grecka wzbogacona o nowe rozwiązania plastyczne, np. kompozycję rzutów poziomych związaną z perspektywą rzutu prostego równoległego<sup>9</sup>.

Każdej epoce przypisywane są nowe wartości w dziedzinie estetyki i nowatorskie środki plastycznego wyrazu i choć w tym kontekście obserwacja i wrażliwość wzrokowa wydaje się czynnikiem wyjątkowo stałym i nieodzownym, w rzeczywistości podlega różnicowaniu.

Obraz świata, który dociera do oczu malarza, jest zwykle taki sam jak obraz w oczach każdego innego człowieka. Większa jest jego wrażliwość i inteligencja wzrokowa. Dzięki niej malarz przeprowadza korektę oglądanej rzeczywistości, analizuje ją i pokazuje w formie, która jest wynikiem jego wzrokowej świadomości. [...] Malarz pokazuje symbol przez siebie odkryty, który ma unaocnić prawa i istotę zjawiska, pokazać je w przetrawionej przez niego – specjalistę od patrzenia – formie tym, którzy patrzą niewrażliwie czy beznamiętnie<sup>10</sup>.

Vincent van Gogh pisał:

Stopniowo uczyłem się eliminować rzeczy zbędne, wzrok mój coraz bardziej wyrabiał się w rozpoznawaniu malowniczych tematów. [...] Sztuka wymaga upartej pracowitości, pracowitości mimo wszystko i nieustannej obserwacji. [...] Uporczywy wysiłek to przede wszystkim ciągła praca, ale także stałość poglądów wynikających z określonych spostrzeżeń<sup>11</sup>.

Stanisław Wyspiański zaś uważał:

Mam ten dar, bowiem patrzę inaczej niżli wy, co nie kształcicie wzroku, dla których stworzył Bóg szablon i schematy<sup>12</sup>.

Claude Monet zawdzięczał, jak twierdził, „umiejętność patrzenia” niderlandzkiemu malarzowi Johannowi Jongkindowi<sup>13</sup>.

Znamienne jest poszerzanie granic klasyfikacji sztuk, przekraczanie normatywów, schematycznych notacji na drodze poszukiwania własnej prawdy i dookreślenia jej subiektywnym zapisem. Ten akt komunikacji, przekazujący odbiorcy rezultat wyobraźni artysty, odwołuje się również do mechanizmów percepcyjnych oraz doświadczeń poznawczych i emocjonalnych widza.

Sztuka jawi się więc nie tylko jako jedna z form przekazu koncepcji widzenia, lecz także jako jedna z form projekcji światopoglądu. W związku z tym warto podkreślić szczególną wartość tych relacji w szeroko pojętej kulturze i kształceniu artystycznym.

<sup>9</sup> Ibidem, ss. 67–68.

<sup>10</sup> J. Olkiewicz, *Barwy przestrzeni*, WAG, Warszawa 1966, s. 24.

<sup>11</sup> V. van Gogh, *Listy do brata*, Czytelnik, Warszawa 2002, s. 210.

<sup>12</sup> B. Jankowiak-Konik, *Leksykon malarstwa*, Ibis, Poznań 2009, s. 235.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 225.



Jerzy Kmita w *Szkicach z filozofii kultury artystycznej* podkreśla, że zachodzi konieczność przygotowania jednostek i grup do rozumienia reguł komunikacyjnych, co wiąże się z nabywaniem umiejętności odczytywania treści w tworzywie znakowym, odbierania i rozumienia sensów oraz nadawania znaczeń. Uważa, że istnieje potrzeba kształtowania umiejętności posługiwania się właściwymi regułami interpretacyjnymi i odpowiadającymi im procedurami rozumienia<sup>14</sup>.

Kształtowanie widzenia, wrażliwości estetycznej oraz zdolności odczytywania współczesnych przekazów, jakże odległych od klasycznego warsztatowego obrazowania, wydaje się zadaniem podstawowym, obejmującym swym zasięgiem edukację człowieka przez sztukę w biegu całego życia.

Maria Gołaszewska, wprowadzając pojęcie „kalotropizmu dziecka”, oznaczające zwracanie się dziecka ku pięknu, uznała, że kalotropizm jest wczesną formą wrażliwości estetycznej, wymagającą szczególnego ukierunkowania i pracy nad tym, by móc osiągnąć dojrzałość w procesie twórczym w oparciu o wartości estetyczne i aktywizację procesu kreacji. W tym kontekście niezwykle istotna jest percepcja obejmująca aspekt afektywny, somatyczny i intelektualny.

Dla edukacji plastycznej, stymulacji twórczości własnej oraz odbioru sztuki niezbędna jest wyobraźnia wzrokowa, która w dużej mierze zależy od wrażliwości i intelektu człowieka.

Howard Gardner, twórca teorii inteligencji wielorakich zakładał, że rodzaje inteligencji wiążą się z biologicznym dziedzictwem jednostki i mogą rozwijać się we wczesnych latach życia także poprzez aktywność w systemie symbolicznym. Uważał, że dla rozpoznania zdolności kierunkowych dziecka najważniejsza jest stymulacja jego spostrzeżeń, doświadczeń i bodźców, gdyż nie istnieje tylko jedna zdolność umysłowa, lecz inteligencji działających łącznie jest więcej.

Ponad dwudziestoletni okres pracy nad autorskim modelem inteligencji wielorakich doprowadził go do sformułowania teorii postulującej istnienie inteligencji: językowej, matematyczno-logicznej, muzycznej, kinestetycznej, przestrzennej, intrapersonalnej i interpersonalnej<sup>15</sup>.

Natomiast Rudolf Arnheim twierdził, że działalność artystyczna jest formą rozumowania ściśle łączącego myślenie z postrzeganiem. Użył terminu „inteligencja percepcyjna” na określenie umiejętności rozwiązywania problemów w kontekście wyborów pojęć wizualnych i nadawania im znaczeń. Wychodził z założenia, że sztuki wizualne są naturalnym środowiskiem wizualnego myślenia, gdyż myślenie domaga się obrazów, a obrazy zawierają myśli<sup>16</sup>. Dla R. Arnheima ten rodzaj myślenia zobowiązywał do czegoś więcej niż umiejętności tworzenia pojęć i znaczeń. Podczas tworzenia twórca musi konfrontować się z otaczającą

<sup>14</sup> J. Kmita, *Szkice z filozofii kultury artystycznej*, KiW, Warszawa 1975, s. 35.

<sup>15</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

<sup>16</sup> R. Arnheim, *Myślenie wzrokowe, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2011, s. 299.

rzeczywistością, zmagając się z problemem wyboru, organizacji i dążności do zachowania podmiotowości widzenia.

Myślenie twórcze było także rozumiane i definiowane przez innych badaczy jako: generowanie pomysłów (Edward Nęcka), myślenie dywergencyjne (rozbieżne), pojawiające się w obliczu wielu możliwości rozwiązania sytuacji problemowych (Joy Paul Guilford), umiejętność, dzięki której inteligencja oddziałuje na doświadczenie (Edward de Bono), czynność stanowiąca łańcuch operacji umysłowych, za pomocą których przetworzone zostają informacje zakodowane w spostrzeżeniach, wyobrażeniach, pojęciach (Józef Koziński), złożony proces umysłowy, w wyniku którego powstają nowe reprezentacje poprzez transformację dostępnych informacji (Phillip G. Zimbardo).

Według Kazimierza Kornilowicza z kolei osoba twórcza, oprócz różnych cech i uzdolnień, powinna posiadać pomyslny „układ przebiegów psychicznych”. Przed pojawieniem się publikacji teorii Ericha Fromma, Carla Rogersa i Abrahama Masłowa przedstawił on teoretyczne podstawy programów wspierających twórczość dzieci i młodzieży, wskazując na najważniejszą z cech – „dynamiczną kierunkowość wewnętrzną” (niezbędną w sztuce i edukacji przez sztukę), wpływającą na silną motywację oraz uruchomienie wielu procesów i twórczego myślenia<sup>17</sup>.

We współczesnej edukacji plastycznej często zapomina się jednak o wartościach sztuki i jej znaczeniu dla szeroko rozumianego rozwoju dziecka. Jeśli przyjmimy założenie, że myślenie twórcze w każdym obszarze poznania jest myśleniem percepcyjnym, to rola sztuki w ogólnym kształceniu człowieka będzie bezdyskusyjna i bezcenna. R. Arnheim pisał:

Najskuteczniejszy trening myślenia percepcyjnego może zaoferować pracownia artystyczna. [...] Uczony czy filozof może napominać swych uczniów, by nie polegali jedynie na słowach, i nalegać na stosowanie właściwych modeli o wyraźnej strukturze. Czyniąc to, nie powinien jednak być pozbawiony pomocy artysty, który najlepiej zna się na organizacji wzorów wizualnych. Artyście znana jest cała gama dostępnych form i technik: dysponuje on środkami, które umożliwiają rozwój wyobraźni. Nawyk do wizualizacji złożoności i do ujmowania zjawisk i problemów w kategoriach wizualnych<sup>18</sup>.

Często w toku nauczania, również kształcenia plastycznego w szkole, nauczyciele zapominają o tym, że uruchomienie wyobraźni następuje w dużej mierze poprzez patrzenie, dlatego aktywne współuczestniczenie w kulturze wizualnej i edukacji plastycznej wymaga ciągłego rozwijania umiejętności patrzenia i kształtowania wrażliwości wzrokowej. Proces ten musi być uwzględniony już podczas studiów, w edukacji przyszłego nauczyciela przedmiotów plastycznych, chociażby

<sup>17</sup> K. Kornilowicz, *Pomoc w tworzeniu jako zadanie w pracy kulturalnej*, w: O. Czerniawska (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Ossolineum, Wrocław 1976.

<sup>18</sup> R. Arnheim, *Myślenie wzrokowe*, s. 347.

po to, by był on właściwie przygotowany do wykonywania zawodu i by umiał stymulować twórczą ekspresję i postrzeganie dziecka, z całą odpowiedzialnością i zrozumieniem jego potrzeb w tym zakresie.

Skoro w okresie młodszego wieku szkolnego zachodzą najbardziej dynamiczne zmiany jakościowe w procesie postrzegania dziecka, umiejętne ukierunkowanie jego rozwoju stwarza szansę na osiągnięcie wyższego poziomu procesów poznawczych i percepcyjnych.

Współcześnie, żyjąc w kulturze dominacji obrazu i powszechnej wizualizacji, dostrzega się problemy zarówno w edukacji plastycznej, jak i te związane z odczytywaniem języka sztuki i jej wizualno-koncepcyjnego kodu.

Marshall McLuhan uważał, że nowe technologie promują demokrację, kształtują ludzką świadomość i mają decydujący wpływ na wzrost percepcji. Internet przez to, że łączy ludzi, stał się demokratyczną przestrzenią sztuki, w której każdy może uczestniczyć w internetowych projektach, artystycznych artefaktach. Jednakże multimedialne produkcje artystyczne, sztuka w epoce cyfrowej, daleka od swych klasycznych odniesień, jak nigdy dotąd wymaga kształtowania widzenia plastycznego, uczenia jej odbioru i współtworzenia.

Różnorodność i wielość propozycji artystycznych przekraczających klasyczne rozumienie sztuki, uwikłanie postrzegania w mechanizmy cywilizacyjne, społeczne i kulturowe nie podlega kwestionowaniu, lecz wymaga dziś szczególnego uaktywnienia inteligencji wizualnej do odczytywania współczesnych symboli i znaczeń oraz ułatwienia komunikacji, także w kontekście posługiwania się technicznymi środkami przekazu.

Zmienił się bowiem człowiek, jego świat, praktyki artystyczne. A piękno nie posiada już ani teoretycznej, ani artystycznej określoności. Stało się zbędne lub co najwyżej – zdaje się szablonowym wyrażeniem. Filozoficzne zaś konstrukcje, w których trwa ono, uznaje się za rekwizyty muzeum wyobrażeń i intelektu<sup>19</sup>.

Czy rzeczywiście, w obliczu zdehumanizowanej sztuki, parafrazując myśl Platona, piękno przestało być „rzeczą trudną”? Można przyjąć, że poprzez funkcjonowanie w kulturze obrazu świadomość wzrokowa znacznie się poszerza, co jest niewątpliwą wartością. Badania nad edukacją plastyczną potwierdzają narastające problemy wynikające z lansowania przez media i Internet przekazów utrwalających postrzeganie i myślenie schematyczne. Dla twórczości dziecka przedszkolnego i wczesnoszkolnego proces ten stanowi poważne zagrożenie.

W wyniku aktywności plastycznej prace dzieci podlegają coraz większym modyfikacjom w miarę ich rozwoju percepcyjnego i poznawczego. Jeśli jednak postrzeganie zostanie ukierunkowane na gotowe wzorce przejęte z bajek, filmów, komiksów o narzuconym kanonie „piękną”, wyidealizowanym, przerysowanym,

<sup>19</sup> J. Kurowicki, *Zerowość estetyczna*, Elipsa, Warszawa 2008, s. 127.

a nawet kiczowatym, może to wpłynąć negatywnie na zmiany formalne w obrazowaniu dziecięcym.

Silne oddziaływanie inhibitorów twórczości dziecka, zahamowanie ekspresyjnego wyrazu, stłumienie radości tworzenia oraz spontaniczności malarskiego gestu to wystarczający powód do wycofania się z działalności twórczej lub podjęcia aktywności w ramach przyjętego normatywu i utrwalonego schematu.

Posługiwanie się wzorami propagowanymi przez media ma też wymiar pozytywny w kontekście twórczych przetworzeń tego materiału, przy założeniu, że dokonuje tego osoba kreatywna, świadoma swych artystycznych działań oraz wartości z nich wynikających. Wspieranie podmiotowości dziecka, kształtowanie umiejętności postrzegania oraz wrażliwości wzrokowej stanowi jedno z ważniejszych wyzwań dla edukacji w szerokim jej rozumieniu, nie tylko plastycznej.

Współcześnie bardzo popularnym i często nadużywanym terminem jest właśnie „kreatywność”. Pracodawcy poszukują pracowników, którzy mogliby sprostać niełatwym zadaniom, wykazać się wyobraźnią, dyspozycyjnością, myśleniem twórczym i zdolnościami pozwalającymi tworzyć nowatorskie koncepcje do realizacji ambitnych celów. Jest to konieczność w dobie ekspansji nowych technologii, licznych osiągnięć w tym zakresie, źródeł finansowania oraz konkurencji na rynku pracy. Wydaje się, że istota sztuki i wartości wynikające z działań twórczych w szkole nie podlegają kwestionowaniu, dlatego więc odnosi się wrażenie, że teoria rozmija się z praktyką rzeczywistości szkolnej?

Przecież sztuka ma moc przemiany, aktywizuje procesy percepcji, rozwija i wzbogaca talenty, wspiera samoocenę i indywidualizm dziecka, które przy odrobinie szczęścia, pozytywnym oddziaływaniu rodziny i szkoły może mieć szansę stać się kreatywnym dorosłym.

Jeśli więc sztuka wzbogaca człowieka, utwierdza jego podmiotowość, jest drogą do samorealizacji, samoakceptacji i poznania, to oznacza, że jest najistotniejszym czynnikiem kształcenia. Może tak oczywiste stwierdzenie wymaga bardziej konstruktywnego upowszechnienia, „zakorzenienia” się na trwałe w świadomości społecznej?

Sztuka i edukacja artystyczna powinny być traktowane jako dobra inwestycja w przyszłość, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i globalnym. Sztuka w szerokim rozumieniu powinna wносить w myślenie twórców, inwestorów i osób odpowiedzialnych za kształcenie artystyczne aspekt opłacalności. Dla rodziców harmonijnie i twórczo rozwijające się dziecko to „inwestycja” na całe życie, dla szkoły to niewątpliwie sukces edukacyjny. Dla społeczeństwa i zachowania tożsamości narodowej sztuka jest wartością bezcenną, wpisaną w kapitał kulturowy i przestrzeń ludzkiej egzystencji. „Jest jedną z nagród, jakie otrzymujemy za myślenie, tym co widzimy”<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> R. Arnhem, *Myślenie wzrokowe*, s. 369.

## Literatura

- Arnheim R., *Myślenie wzrokowe, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2011.
- Czerniawska O. (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Ossolineum, Wrocław 1976.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gogh V. van, *Listy do brata*, Czytelnik, Warszawa 2002.
- Jankowiak-Konik B., *Leksykon malarstwa*, Ibis, Poznań 2009.
- Kmita J., *Szkice z filozofii kultury artystycznej*, KiW, Warszawa 1975.
- Kozielecki J., *Transgresje i kultura*, Żak, Warszawa 1997.
- Kurowicki J., *Zerowość estetyczna*, Elipsa, Warszawa 2008.
- Maruszewski T., *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk 2001.
- Merleau-Ponty M., *Widzialne i niewidzialne*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1996.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2000.
- Nicholl Ch., *Leonardo da Vinci. Lot wyobraźni*, W.A.B, Warszawa 2006.
- Olkiewicz J., *Barwy przestrzeni*, WAG, Warszawa 1966.
- Strzemiński W., *Teoria widzenia*, Wyd. Literackie, Kraków 1958.
- Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1975.
- Zygner H., *Kształcenie widzenia*, WSiP, Warszawa 1979.



Karolina Nowak

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Katedra Socjologii i Filozofii

## *Universitas czy rating?* Społeczna odpowiedzialność uczelni i dwie wizje akademickości

Pytanie o ideę uniwersytetu jest dziś w gruncie rzeczy pytaniem o to, czym jest i jak funkcjonuje we współczesnym świecie edukacja jako instytucja społeczna. W takim ujęciu edukacja jest społeczną instytucją, mającą „wyposażyć” członków danego społeczeństwa w intelektualne i poznawcze umiejętności, które pozwolą im przeżyć w danym systemie. Transcendentalnym założeniem powszechnie obwieszczanego kryzysu idei uniwersytetu byłaby tu więc, dająca się określić jako kluczowa, sytuacja kryzysu tradycyjnie ujmowanych wartości, takich jak prawda, dobro czy piękno, leżących u podstaw działań edukacyjnych. W niniejszym artykule podejmę próbę odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie w zastępowaniu tradycyjnych wartości, stanowiących podstawę praktyki naukowej (zwłaszcza prawdy jako wartości autotelicznej i funkcjonującej jako mit epistemologiczny w poznaniu naukowym), przez wartości związane z ideologią wolnego rynku (innowacyjność, efektywność, konkurencyjność), ma obecność (lub jej brak) refleksji metodologiczno-filozoficznej w ustalaniu standardów społecznej odpowiedzialności uczelni, w ramach których postuluje się osiągnięcie pozycji społecznej uczelni na podstawie jej relacji z otoczeniem gospodarczym, rządowo-samorządowym, czyli – ogólnie mówiąc – z otoczeniem społecznym. Interesujące jest bowiem to, dlaczego coraz częściej głównym sposobem organizacji pracy badawczej na wielu uczelniach staje się ład korporacyjny, a one same przekształcają się w przedsiębiorstwa zatrudniające biznesmenów-naukowców, oraz jakie są źródła kulturowe tego procesu.

## 1. Dwie wizje uczelni i ich aksjologiczne podstawy

Idea uniwersytetu ma bardzo długą tradycję. Jej genezy upatruje się w pierwszych ośrodkach filozoficznych (takich jak platońska szkoła władców syrakusańskich) albo w zinstytucjonalizowanych wspólnotach akademickich (XI/XII-wieczny Uniwersytet w Bolonii). Za główny sposób funkcjonowania szkół wyższych od nowożytności uznaje się ideał nowego uniwersytetu, opartego na współobecności nauki i edukacji oraz swobody badań i wolności wypowiedzi, postulowany przez Wilhelma von Humboldta. W ujęciu tym uniwersytet ma realizować cele poznawcze i dydaktyczne, związane z urzeczywistnianiem najwyższej wartości poznawczej, jaką jest prawda sama w sobie, pojmowana autotelicznie, czyli jako wartość samoistna, stanowiąca cel sam w sobie, w przeciwieństwie do wartości traktowanej instrumentalnie czy pragmatycznie. Na gruncie poznania naukowego można wskazać funkcjonowanie prawdy właśnie jako wartości samocelowej, autotelicznej, stanowiącej główną wartość poznawczą wiedzy naukowej, pożądaną jako taka, dlatego, że jest prawdą, a więc niezależnie od determinującej ją tak czy inaczej sytuacji poznawczej jako miejsca jej realizacji, niezależnie od jakiejkolwiek przypisywanej jej funkcji zewnętrznej, np. pragmatycznej, technologicznej czy konsensualnej. W tradycyjnym, humboldtowskim ujęciu uniwersytetu wspólnota akademicka, jaką tworzą uczeni i studenci, ma więc dążyć do prawdy tylko dla niej samej; prawda stanowi zatem wyznacznik działań wszystkich osób zaangażowanych w proces edukacji.

W związku z przemianami społeczno-kulturowo-gospodarczo-politycznymi, wynikającymi z procesu globalizacji, jakie miały miejsce na przełomie XX i XXI wieku, określanymi mianem skoku cywilizacyjnego, ideał ten zaczął się kruszyć i coraz częściej w debatach (nie tylko akademickich) obwieszczano zmierzch idei tradycyjnie ujmowanego uniwersytetu. Pojawił się nowy ideał – uczelni ponowoczesnej, której głównym celem jest społecznie odpowiedzialne działanie, a prawda (jeśli w ogóle jeszcze się o niej mówi) funkcjonuje głównie jako wartość technologiczna lub (rzadziej) jako wartość społecznie użyteczna, przy czym społeczną użyteczność sprowadza się do wybranych grup społecznych interesariuszy. Prawda ujmowana jako wartość technologiczna „nie jest autotelicznie wartościową jakością wiedzy, ale jest jakością wtórnie wartościową, narzędziem technologicznej sprawności poznania”<sup>1</sup>. Prawdą jest więc to, co jest dopuszczane do bycia uznanym za wiedzę – dobrze uzasadnione w obowiązującym w danej chwili zasobie doświadczenia. Przedefiniowaniu wartości prawdy towarzyszy zmiana w funkcjonowaniu innych wartości – tradycyjne imperatywy uniwer-

<sup>1</sup> L. Kołakowski, *Prawda i prawdomówność jako wartości kultury*, w: idem, *Kultura i fetysze*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 185.



syteckie, by działać etycznie, odpowiednio, w oparciu o wolność intelektualną, swobodę badawczą, z szacunkiem dla innych, zwiększając wzajemne zaufanie i bezinteresownie współpracując, zastępują nowe nakazy: „Bądź innowacyjny”, „Rywalizuj”, „Tym lepszy/e wniosek/projekt/praca/badania, im wyższa jego/jej/ich konkurencyjność i efektywność (technologiczna, praktyczna użyteczność)”. Zmiany wartości stanowiących podstawę wizji uniwersytetu pociągają za sobą przededefiniowanie w innych sferach funkcjonowania uczelni, takich jak: budowanie i utrzymywanie relacji w uczelni, udostępnianie wyników, zarządzanie placówką, funkcjonowanie jej w społeczeństwie (tabela 1).

Tabela 1. Wizje uczelni

Kategorie	Uczelnia tradycyjna (humboldtowska)	Uczelnia ponowoczesna
Cele	poznawcze i dydaktyczne	odpowiedzialność za otoczenie społeczne (głównie: gospodarcze i rządowo-samorządowe)
Wartości	prawda sama w sobie i/lub służąca wspólnocie społecznej  dobro piękno wolność intelektualna swoboda badawcza szacunek dla innych wzajemne zaufanie bezinteresowna współpraca	prawda technologiczna i/lub służąca środowisku interesariuszy (relacje biznesowe) innowacyjność konkurencyjność efektywność rozwojowość komercyjność rywalizacja
Regulacja praktyki badawczej	światopogląd naukowy wspólnoty akademickiej	pluralizm światopoglądowy ze względu na interesariuszy
Relacje w uczelni	<i>docendo discimus</i> (ucząc innych, uczymy się sami) mistrz – uczeń <i>Universitas studiorum et studentium</i> wspólne wytwarzanie wiedzy	ekonomizacja stosunków  klient – usługa wspólnota usług  konsumenci wiedzy
Udostępnianie wyników	za darmo	przeliczniki punktowe
Sposób zarządzania	autonomia i samorządność	rynek + biurokracja/ ład korporacyjny
Opis uczelni	wieża z kości słoniowej	uniwersytet przedsiębiorczy
Funkcjonowanie społeczne	autorytet społeczny – powszechne zaufanie społeczne	ustalone przez koniunkturalnie zmieniające się wartości środowiska zewnętrznego

Źródło: opracowanie własne.

Każda z tych sfer zdaje się uobecniać, ujętą przeze mnie w tytule tego artykułu, zmianę idei uczelni jako *Universitas* na *rating* uczelni – proces jej oceny.

## 2. Tło społeczne „ratingowania” uniwersytetu

Współczesny uniwersytet jest produktem ponowoczesności. Czy jednak kluczową rolę w nowym sposobie ujmowania szkół wyższych odgrywają tylko czynniki społeczno-ekonomiczne; czy są one jedynymi generatorami zmian prowadzących do urynkawiania uczelni jako placówki naukowo-dydaktycznej? Czy proces zmiany uniwersytetu w przedsiębiorstwo konkurujące z innymi, poddane prawom rynku, jest nieuchronny, a wszelkie próby utrzymania ideału tradycyjnego są pozbawione większego sensu? Jak konstatuje wielu socjologów analizujących funkcjonowanie dzisiejszych społeczeństw reprezentujących cywilizację zachodnią (m.in. Anthony Giddens, Norman Goodman, Charles Tilly, John Urry; na naszym gruncie – Zygmunt Bauman, Barbara Szacka, Piotr Sztompka), jesteśmy, żyjemy, myślimy, tworzymy, uczymy się, działamy w nowym świecie – świecie zorientowanym technologicznie i popękanym aksjologicznie.

Najnowsza historia gospodarcza rozwiniętych społeczeństw jest bezprecedensowym wyjątkiem „na tle dotychczasowego biegu historii: ich ludność w przeważającej większości **nie** cierpi już głodu i ekonomicznej niepewności”<sup>2</sup>. Jak pokazują badania Ronalda Ingleharta, ma to odzwierciedlenie w przemianie przekonań, jakie kierują dziś postępowaniem jednostek reprezentujących te społeczeństwa. W badaniach tych Inglehartowi udało się uchwycić pokoleniową zmianę wartości deklarowanych jako ważne przez ludzi (badania przeprowadzono m.in. w USA, Kanadzie, Australii, Japonii, Meksyku, Argentynie, Afryce Południowej, na Węgrzech, w Polsce i 17 krajach zachodnioeuropejskich), jaka nastąpiła w ciągu 20 lat, kiedy to kohortę dorosłych z pokolenia wojennego (deklarujących wartości materialne) zastąpiła kohorta pokolenia powojennego (wskazujących jako regulatory swych działań wartości pozamaterialne). Według badacza ci ostatni reprezentują nowe elity, nową klasę w społeczeństwach zachodnich – warstwę „światnie wykształconych, dobrze opłacanych technokratów”, którzy w odróżnieniu od wcześniejszego pokolenia nie przyznają pierwszeństwa „nowej industrializacji i zbrojeniom”, ale „kładą nacisk na ochronę środowiska i jakość życia”<sup>3</sup>. Kwestia jakości życia jest tu niezwykle istotna, ponieważ wiąże się z koniecznością nieustannego dokonywania przez jednostkę wyborów dotyczących własnego życia. Ponowoczesne społeczeństwa – w odróżnieniu od wcześniejszych,

<sup>2</sup> R. Inglehart, *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków 2006, s. 336.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 335.

tradycyjnych – nie dają bowiem poczucia bezpieczeństwa jednostce, poczucia stabilności świata, w którym żyjemy, i wpisania w ustalone, w miarę trwałe, role społeczne, które jednostka odgrywa w ciągu swojego życia. Żyjemy „w sytuacji, gdy wiele obszarów życia człowieka nie jest zdeterminowanych przez już istniejące i gotowe wzorce i obyczaje”, a „jednostka jest zmuszona do wypracowania i wynegocjowania własnych opcji stylu życia”, do projektowania siebie, tworzenia „refleksyjnych narracji tożsamości”<sup>4</sup>.

Technologia w dużej mierze zniwelowała dotychczasowe problemy społeczeństw reprezentujących krąg euroatlantycki, z jakimi borykał się człowiek, takie jak: głód, epidemie czy katastrofy, powodując jednocześnie, że świat społeczny „nasiąknął” jej duchem, stał się urynkowany, podporządkowany jej. Ideologia wolnego rynku, opierająca się na kategorii konkurencyjności prowadzącej do efektywności, oraz idea postępu technologicznego jako najważniejszego regulatora działań ludzkich przeniknęły właściwie do wszystkich sfer życia, także do nauki i do świata uniwersyteckiego.

W refleksji filozoficznej wszystkie te przemiany uwzględnił w swoim stanowisku wobec prawdy i funkcjonowania nauki amerykański filozof Richard Rorty. Odrzucał on ideę prawdy w tradycyjnym znaczeniu, traktując ją jako jedno z tych kluczowych pojęć ze słownika finalnego, względem których jego ironistka powinna się zdystansować. Nie istnieje więc prawda-sama-w-sobie; o prawdzie da się powiedzieć tylko to, że jest formą używania rzeczywistości, a o opinii prawdziwej to, że jest to opinia, która jest za taką uznana. Zdaniem Rorty’ego za wartościowe, prawdziwe uznajemy tylko te przekonania, które okazują się wskazówkami osiągnięcia tego, co chcemy, na których można polegać – zyskują one „walor prawdy” w znaczeniu „zostają uznane” w ramach (solidarnej) konwersacji – konwersacji, która jest skierowana na innych, a nie na rzeczywistość:

[...] należy odróżnić twierdzenie, że świat jest na zewnątrz, od twierdzenia, że prawda jest na zewnątrz [...] Powiedzieć, że prawda nie jest na zewnątrz, to po prostu tyle, co stwierdzić, że tam gdzie nie istnieją zdania, nie ma prawdy, że zdania są elementami ludzkich języków, a języki ludzkie to twory człowieka<sup>5</sup>.

Odrzucenie tradycyjnego wartościowania wyników naukowej praktyki badawczej w kontekście realizacji prawdy rozumianej autotelicznie sprawia, że dla Rorty’ego działania naukowców, podejmowane w różnych ośrodkach naukowych (także na uczelniach), i opisy świata, które formułują, nie są same w sobie lepsze od innych przygodnych opisów, jakie się pojawiają.

<sup>4</sup> A. Giddens, *Miłość, seks i inne uzależnienia*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Sociologia. Lektury*, s. 126.

<sup>5</sup> R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, Spacja, Warszawa 1996, s. 21.

Rorty skłania się ku takiemu widzeniu nauki, które zakłada, że „jest ona jedynie służebnicą technologii”. W ramach tak rozumianej funkcji nauki „wielcy naukowcy wynajdują opisy świata, które przydają się do przewidywania i kontrolowania zdarzeń”<sup>6</sup>.

Prawda jest tu zatem rozumiana jako wartość technologiczna, stanowi jakość wtórną, narzędzie technologicznej sprawności poznania – jedyne kryterium pozwalające odróżnić naukę od tego, co nią nie jest, na które wskazuje Rorty, jest „ta cecha wiedzy naukowej, jaką jest zdolność prognozowania (a tym samym sprawowania kontroli nad pewnym wycinkiem rzeczywistości)”<sup>7</sup>. Stanowisko amerykańskiego filozofa wobec prawdy wyraża współczesny kulturowy przymus nieustannego „rozpisywania” siebie, dokonywania wyborów (stylu życia), uzgadniania, kreowania „ja” przez jednostkę oraz zmiany społeczne stechnologizowanego świata, które w ostatnim czasie miały miejsce. Opisy świata dostarczane przez różne sfery praktyki społecznej (także przez praktykę badawczą) konkurują ze sobą i są oceniane na podstawie ich efektywności i wpływu na jakość życia – wygrywają te, które pomagają jednostce lepiej radzić sobie z rzeczywistością. Jak wypowiedział się ostatnio w mediach na temat kondycji polskiej nauki i funkcjonowania uczelni w Polsce Marek Łagosz: „prawda, o którą chodzi w nauce, jest jak Szekspirowski pies »korbaczem wyganiany do budy«. Jej miejsce zajęła technologia”<sup>8</sup>. Dzieje się tak, ponieważ sama prawda jako wartość samoistna i autoteliczna jest wyganiana ze świata w ponowoczesności.

### 3. Dominująca narracja i „ratingowanie” uczelni

Debaty toczone na temat tego, czym jest i jak dzisiaj powinien działać uniwersytet, często sprawiają wrażenie, że są prowadzone w duchu rozmów biznesowych, zorientowanych na realizację celów określonych grup interesu; wartości, które są przywoływane w tych debatach, to zwykle wartości ze sfery techniczno-użytkowej kultury, te, które ukazują swą moc w społecznej (technologicznej) praktyce. Dominujący dyskurs na temat funkcjonowania współczesnego uniwersytetu sprzyja zdecydowanie bardziej drugiej z wyróżnionych przeze mnie wizji akademickości – idea uniwersytetu-przedsiębiorstwa, „łagodzona” ideą jego społecznej odpowiedzialności, zdaje się być stale obecna we wszystkich debatach.

Dominująca narracja o dzisiejszym uniwersytecie ma trzy główne źródła. Pierwszym jest swoiste „przeniesienie języka” ze społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR) na społeczną odpowiedzialność uczelni (SOU). Owo przeniesie-

<sup>6</sup> B. Kotowa, *Efektywność wiedzy a jej uprawomocnienie*, w: A. Motycka (red.), *Wiedza a wartości*, IFiS PAN, Warszawa 2001, s. 155.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> M. Łagosz, *Innowacja – nowa królowa Polski*, „Gazeta Wyborcza” z 25–26.01.2014 r., s. 23.

nie polega z jednej strony na stosowaniu żargonu ekonomicznego, z drugiej – na kalkach myślowo-językowych, uobecniających się w stosowanych tropach, metaforach dotyczących uczelni społecznie odpowiedzialnej. Sam język SOU jest „zekonomizowany” w tym sensie, że używa wyrażeń zaczerpniętych z ekonomii, a idee „ubiera” w terminy ekonomiczne. Oto kilka przykładów tego procesu: „zarządzanie transferem wiedzy”<sup>9</sup>, „społecznie odpowiedzialna uczelnia jako stymulator działań proinnowacyjnych w środowisku lokalnym”<sup>10</sup> (tytuł jednego z rozdziałów książki Marcina Geryka *Społeczna odpowiedzialność uczelni*), „produkt naukowy i edukacyjny najwyższej próby”<sup>11</sup>, „interesariusze uczelni są klientami uczelni (nabywcy usług edukacyjnych, badawczych, konsultingowych, wdrożeniowych)”<sup>12</sup>. Z drugiej strony „przeniesienie języka” CSR na SOU to wykorzystanie takich samych metafor konceptualnych do opisu działań podejmowanych przez władze uczelni, co w opisie działań podejmowanych przez zarządzających przedsiębiorstwem, szczególnie metafory ujmującej te działania w kategoriach walki<sup>13</sup>. W związku z tym pojawiają się całe wojenne „ciągi” metaforycznego określania postępowania władz uczelni, toczących wojnę o przejęcie kierunku czy studentów, stosujących określone taktyki, strategie (jak w działaniach wojennych), przegrupowujących siły kadrowe i administracyjne (jak w bitwie).

Drugie źródło narracji nakierowanej na „ratingowanie” uczelni to obowiązująca moda na język angielski. Oczywiście „terror” angielszczyzny ma swój szeroki, zwłaszcza w Polsce, zakres – język angielski traktuje się nie tylko jako podstawowy język obcy, który każdy zna i za pomocą którego porozumiewa się z innymi nacjami, ale również jako „dostarczyciel” terminów związanych z praktyką społeczną (zwłaszcza technologiczną)<sup>14</sup>. Zastanawiające jest jednak to, że w praktyce naukowej ten zakres „terroru” angielskiego jest właściwie taki sam – książka, artykuł, opracowanie naukowe po angielsku jest traktowane jako „bazowe” dla (właściwie) każdej dyscypliny, a zamiast przeprowadzania badań, robi się „research”. Jak dobitnie wyraził to Kazimierz Z. Sowa w swej krytyce „terroru angielszczyzny”

<sup>9</sup> M. Geryk, *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012, s. 11.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 204.

<sup>11</sup> T. Szulc, *Uniwersytet i edukacja XXI wieku*, w: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013, s. 20.

<sup>12</sup> K. Leja, *Doskonalenie relacji z interesariuszami jako wyraz społecznej odpowiedzialności uczelni*, w: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność...*, s. 310.

<sup>13</sup> O pojęciowej (skryptowej) genezie metafor, określanej w dyskursie kognitywnym jako metafory konceptualne, zob. G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa 1998.

<sup>14</sup> Chodzi tu przede wszystkim o słownictwo związane z procesem informatyzacji i systemami funkcjonowania mediów, chociaż moda na język angielski obecna jest też w codziennym obyczaju językowym, kiedy wciąż słyszy się o *eventach*, *sale'ach* czy przykład, który ostatnio usłyszałam: *zdeadzić* (w znaczeniu: umrzeć).

w nauce polskiej, język nauki (także polskiej) wypracował sobie właściwe dla konkretnych typów nauk opisy – w naukach przyrodniczych to matematyka, zaś w naukach humanistycznych – języki narodowe<sup>15</sup>, i właściwie trudno wskazać, co mogłoby uzasadniać konieczność szukania nowego języka dla debaty naukowej.

Najciekawszym według mnie źródłem dominującej narracji o współczesnej uczelni (jako uczelni-przedsiębiorstwie) jest wyłączenie sfery aksjologicznej, sfery wartości, po prostu – sfery kultury. Jak częsta jest to praktyka, pokazuje to, że w biblii/konstytucji naukowców, czyli prawie o szkolnictwie wyższym, liczącym „ponad 100 stron druku, blisko 300 artykułów”<sup>16</sup>, słowo „kultura” w swoim symbolicznym sensie pojawia się tylko raz (pozostałe sześć użyć: trzy w odniesieniu do ministra kultury, dwa w kontekście działalności kulturalnej uczelni artystycznych i jedno jako kultura fizyczna). Nic więc dziwnego, że w standardach społecznej odpowiedzialności uczelni tak rzadko nawiązuje się do wartości należących do symbolicznej sfery kultury, że uczelnie zamiast misji (budowanych na autotelicznych wartościach) tworzą strategie (działające w sferze techniczno-użytkowej), skoro w podstawowym dokumencie, do którego odwołują się te standardy i strategie, tak niewiele znajdziemy na temat relacji uczelnia – kultura. Dlatego też cała sfera działalności kulturowej uniwersytetów traktowana jest dziś jako nieważna<sup>17</sup>, a nauki humanistyczne jako gorsze, bo zorientowane aksjologicznie.

## Konkluzje: Od- czy roz-czarowanie świata akademickiego?

Debata nad zmianą funkcjonowania uniwersytetu służącego narodowi poprzez kształcenie obywateli, i dlatego chronionego przez państwo, na uniwersytet poddany prawom rynku, służący określonej otoczeniu, kształcący na potrzeby rynku, jest tak naprawdę debatą nad przejściem kulturowego projektu nowoczesności (którego ideał wyrażał uniwersytet humboldtowski) w „papkę” ponowoczesności (którą uobecnia uniwersytet-przedsiębiorstwo). Czy w tej sytuacji zasadne, celowe i sensowne może być stanowisko broniące humboldtowskiej wizji uniwersytetu? Czy każdy, kto opowie się za ideą uniwersytetu jako *Universitas studiorum et studentium*, zostanie potraktowany jako skostniały, zamknięty w „wieży z kości słoniowej”, oddalony od rzeczywistości (rynkowej) „dziwoląg”? Jeśli tak, to zaskakujące jest, iż wielu takich „dziwolągów” spotykam (i sama do tej grupy pragnę należeć),

<sup>15</sup> Szczególnie ważne są tu uwagi Kazimierza Z. Sowy dotyczące przekładalności w naukach humanistycznych. Por. K.Z. Sowa, *Kilka uwag o dziejowym posłannictwie uniwersytetu i jego działaniach na nowy wiek*, w: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność...*, ss. 47–57.

<sup>16</sup> L. Śliwonik, *Uczelnia i kultura. Skazani na wspólnotę (jeżeli chcą przeżyć)*, w: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność...*, s. 39.

<sup>17</sup> Zob. uwagi na temat funkcjonowania teatrów, kabaretów czy klubów studenckich w uczelniach: ibidem, ss. 38–46.



przywiązanych do idei prawdy jako wartości samej w sobie, tworzących nie dla punktów, zestawień, ankiet jednostki naukowej, ale dla prawdy, społeczeństwa, innych ludzi, „dziwolągów”, którzy chcą dzielić i tworzyć wiedzę ze studentami nie dla zysków interesariuszy, tylko ze względu na wyznawaną zasadę *docendo discimus* (ucząc innych, uczymy się sami).

Wydaje się, że w obecnej sytuacji zastępowania wizji humboldtowskiej przez wizję ponowoczesnego uniwersytetu duże znaczenie ma niewystarczająca obecność refleksji metodologiczno-filozoficznej w formułowaniu standardów społecznej odpowiedzialności uczelni – refleksji, która podkreślałaby znaczenie innych niż tylko ekonomiczne wątki funkcjonowania placówek szkolnictwa wyższego i pozwoliła na uwzględnienie innych niż gospodarcze sfery życia społecznego.

Zaprezentowane przemiany społeczno-polityczno-gospodarczo-kulturowe oraz dominująca narracja o współczesnej uczelni, umacniające antyhumboldtowską wizję uniwersytetu, są swoistym – parafrazując Maxa Webera – „odczarowaniem” świata nauki, odarciem go ze złudzeń, a zwłaszcza ze złudzenia prawdy jako mitu epistemologicznego w poznaniu naukowym. Na ile jednak owo od-czarowanie nie okaże się roz-czarowaniem? Czy „wypędzając” prawdę z nauki, nie wypędzamy jej *eidos*, czegoś, co jest jej *arche*, podstawą, zasadą? Czy tak naprawdę dobrze rozeznaliśmy i potrafimy ocenić ryzyko przemiany uniwersytetów w przedsiębiorstwa, a naukowców w pracowników korporacyjnych? Czy możliwe jest przechowanie w tej sytuacji tradycyjnych wartości? Czy nowe wartości ponowoczesnego uniwersytetu, stosując metaforę Zygmunta Bauman (iż wartości są jak wampiry – potrzebują krwi, tym silniej obowiązują, im więcej życia im poświęcono), są teraz w fazie picia krwi, potrzebują ofiar? Tak długo, jak badacze, naukowcy będą respektować stojące za wizją tradycyjnego uniwersytetu przekonania, wskazujące wartości do realizacji, takie jak prawda-sama-w-sobie i/lub służąca wspólnocie społecznej, dobro czy piękno, a wartości te będą pojawiać się w dyskusjach na temat uniwersytetu, tak długo owo odczarowanie świata nauki będzie niepełne, a walka między wyróżnionymi wizjami akademickości nie będzie zakończona.

## Literatura

- Geryk M., *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012.
- Giddens A., *Miłość, seks i inne uzależnienia*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków 2006.
- Inglehart R., *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków 2006.
- Kołakowski L., *Prawda i prawdomówność jako wartości kultury*, w: idem, *Kultura i fetysze*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kotowa B., *Efektywność wiedzy a jej uprawomocnienie*, w: A. Motyka (red.), *Wiedza a wartości*, IFiS PAN, Warszawa 2001.

- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa 1998.
- Leja K., *Doskonalenie relacji z interesariuszami jako wyraz społecznej odpowiedzialności uczelni*, w: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.
- Łagosz M., *Innowacja – nowa królowa Polski*, „Gazeta Wyborcza” z 25–26.01.2014 r.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, Spacja, Warszawa 1996.
- Sowa K.Z., *Kilka uwag o dziejowym posłannictwie uniwersytetu i jego działaniach na nowy wiek*, w: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.
- Szulc T., *Uniwersytet i edukacja XXI wieku*, w: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.
- Śliwonik L., *Uczelnia i kultura. Skazani na wspólnotę (jeżeli chcą przeżyć)*, w: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.



Danuta A. Michałowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Instytut Filozofii

## Edukacja pokrytyczna – kształcenie humanistyczne w teorii i praktyce

Jakie jest znaczenie edukacji humanistycznej wobec wyzwań XXI wieku? Jakie zajmuje ona miejsce w programach szkolnych? Ile i jak mówi się o niej w postulatach pojawiających się w polityce oświatowej? Na co wskazują doświadczenia uczniów i nauczycieli oraz codzienna praktyka w tym zakresie edukacji, zwłaszcza edukacji artystycznej, etycznej i filozoficznej? Odpowiedź na te pytania, które odnoszą się do teorii i praktyki edukacyjnej, a które są istotne dla wysokiej jakości powszechnego ogólnego wykształcenia młodych ludzi, musi być rozpatrywana w kontekście dominującej kultury konsumpcyjnej i stechnicyzowanej kultury neoliberalnej<sup>1</sup>, w kontekście szybkich i wielkich przemian polityczno-społeczno-ekonomicznych o charakterze globalnym.

Współcześnie rozumiana edukacja humanistyczna oznacza wszystkie te działania, dzięki którym rozwój osobowości pojedynczych ludzi wspiera rozwój

---

<sup>1</sup> Analiza dyskursu i wartości promowanych w neoliberalizmie została dokonana w książce: D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013. „Neoliberalizm jest dyskursem, filozofią, według której istnienie i funkcjonowanie rynku jest cenione samo w sobie. Rynek jest instrumentem naturalnej selekcji. »Wolny rynek« i konkurencja to podstawa rozwoju ekonomicznego, twierdzi Friedrich von Hayek i jego następcy. Całkowita wolność rynku stanowi sposób rozwiązywania większości problemów i kryzysów ludów świata. Neoliberalizm to ideologia odwołująca się do założeń liberalnych, do różnych ekonomiczno-społecznych ujęć teoretycznych (monetaryzm, teoria transakcji społecznych, teoria kapitału ludzkiego, teoria publicznego wyboru, teoria agencji, teoria kosztów transakcyjnych). Zdaniem Henry'ego Giroux neoliberalizm jest najbardziej niebezpieczną ideologią naszych czasów, silnie obecną we współczesnej kulturze, która jest opisywana językiem komercjalizacji, prywatyzacji i wolnego rynku”. D.A. Michałowska, *Edukacja etyczna zorientowana na współpracę w kontekście neoliberalnych transformacji*, „Analiza i Egzystencja” 25/2014, ss. 71–72.

całego gatunku ludzkiego z uwzględnieniem szerokiego kontekstu kulturowego, społecznego, przyrodniczego i środowiskowego. Jej sednem jest nie tyle efekt końcowy, choć i on ma ogromne znaczenie, ile sam proces podążania ku nowościom, ku doskonałości, ku prawdzie, dobru i pięknu. Trud podejmowanej pracy oraz doświadczanie przyjemności z uzyskanych efektów to proces przeżywania i rozumienia nie tylko siebie samego, nie tylko kultury i wartości, które znajdują się u jej podstaw (pisali o tym m.in. Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer), ale także proces dynamicznej komunikacji ze światem zewnętrznym, przyrodą i kosmosem, który to świat, podobnie jak istota ludzka, stanowi centrum uwagi współczesnych zwolenników edukacji humanistycznej, którzy dostrzegają związek między człowiekiem a naturą<sup>2</sup>, między cywilizacją a wszechświatem. Edukacja humanistyczna obejmuje te formy działań, które rozwijają jednostkę zarówno kognitywnie, afektywnie, jak i wolicjonalnie. Literatura, sztuka, rysunek i malarstwo, architektura, teatr i drama, muzyka i taniec, filozofia i etyka stanowią obszar poznawczego i kreatywnego rozwoju człowieka. Dzięki nim dochodzi do uzyskania „ludzkiej samowiedzy gatunkowej”<sup>3</sup>.

Kształt i jakość edukacji humanistycznej we współczesnej szkole nie dają podstaw do optymizmu. Edukacja w kontekście neoliberalnych transformacji, w tym edukacja artystyczna, filozofia i etyka, zostaje zepchnięta na dalszy plan w programach szkoły. Coraz częściej znajdują się one na marginesie lub na granicy usunięcia z obowiązującego programu szkoły, podobnie jest w zakresie edukacji uniwersyteckiej. Dzieje się tak, gdyż te obszary edukacji nie przynoszą zauważalnej korzyści materialnej, nie wydają się być bezpośrednio opłacalne i dlatego nie wpisują się w kapitalistyczną dyrektywę produkcji „kapitału ludzkiego”/„zasobów ludzkich”.

Dotychczas krytyce poddany był technokratyczny model edukacji dla korporacji, edukacyjny program ekonomii korporacyjnej<sup>4</sup>. Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak dokonały wnikliwej analizy neoliberalnej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. Podały ostrej krytyce zmiany, jakie zaszły w wyniku urynkowania

---

<sup>2</sup> O nowym rozumieniu humanizmu, w którym akcentuje się postawę pacyfistyczną, wspomina Dalajlama i papież Franciszek w Orędziu Bożonarodzeniowym w 2014 r. – w centrum uwagi znajduje się nie tylko człowiek, ale też jego „bracia mniejsi” i cała planeta. Zob. <http://papiez.wiara.pl/doc/2295274.Papiez-udzielil-blogoslawienstwa-Miastu-i-Swiatu> [17.07.2015].

<sup>3</sup> Według Stanisława Rainki filozofia od wieków „buduje i artykułuje naszą samowiedzę gatunkową”. Taki pogląd przyjmuje on, analizując koncepcje współczesnych filozofów: Immanuela Kanta, Edmunda Husserla, Martina Heideggera, Raimunda Poppera. S. Rainko, *Powołanie filozofii. Esej metafizyczny*, Sedno, Warszawa 2013.

<sup>4</sup> Szerzej: E. Potulicka, *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, w: M. Jaworska-Witkowska, M.J. Szymański (red.), *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością a wykluczeniem*, Wyd. WSEZiNS, Łódź 2010, ss. 47–70; J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, ss. 13–38; D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*

edukacji i dominacji ideologii neoliberalnej w polityce oświatowej. W większości krajów problem uwikłania edukacji w sieć ekonomicznych, neoliberalnych reguł i zasad jest coraz silniej akcentowany. Edukacyjny program ekonomii korporacyjnej oznacza: a) promowanie dziedzin nauki i sztuki przynoszących zysk; b) prywatyzację i ekonomizację oświaty: edukację dla elit – szkolenie dla mas; c) hegemonię kultury globalnej; d) sprowadzenie roli obywatela do roli konsumenta. W korporacyjnym projekcie edukacji dla wszystkich rozwijanie kreatywności i wyobraźni, oryginalne tworzenie i wyrażenie własnej jednostkowej tożsamości oraz tożsamości kulturowej jest zbyt cenne, nieuzasadnione, a przede wszystkim niepokojące dla ekonomicznej elity rządzącej zglobalizowanym światem.

Analiza roli i miejsca edukacji artystycznej w neoliberalnej rzeczywistości, dokonana przez nauczycieli i teoretyków sztuki (m.in. Pascala Gielena i Paula De Bruyne'a), wskazuje na eksponowanie cynicznego nastawienia wobec neoliberalnego u rynkowania edukacji oraz poszukiwania możliwych alternatyw dla tego obszaru edukacji, który jest coraz bardziej ograniczany do uzawodowienia artystów, sprowadzenia ich do roli przedsiębiorców artystycznych, a w przypadku nauczycieli sztuki – do urzędników, którzy są rozliczani i oceniani za efektywność nauczania w ekonomicznym języku mierzalnych efektów kształcenia<sup>5</sup>. Nie inaczej jest w przypadku innych przedmiotów humanistycznych, w tym filozofii i etyki.

Współdziałanie teoretyków i praktyków jest tym bardziej potrzebne, że coraz częściej zauważalne są niekorzystne konsekwencje przemian społeczno-polityczno-gospodarczo-kulturowych dla humanistycznego rozwoju młodego człowieka. Negatywne konsekwencje neoliberalizmu wydają się znane i dość oczywiste, np. zbytne skoncentrowanie współczesnego człowieka na wartości, jaką stanowi pieniądź, i na wartościach materialnych, skrajny indywidualizm – nastawienie na własną korzyść i zysk wraz z potrzebą agresywnej rywalizacji o sukces materialny i prestiż społeczny, brak odpowiedzialności wspólnotowej, sprowadzenie roli obywatela do roli konsumenta. Coraz częściej zauważalny negatywny efekt to współczesny młody człowiek pochłonięty przez kulturę konsumpcji, technicyzacji i kulturę masową, medialną, w której sztuka masowa, wydawać by się mogło, jest różnorodna, ale w rezultacie niskiej wartości – o jednorodnym, dość prymitywnym przekazie<sup>6</sup>.

Krytyka neoliberalizmu staje się coraz bardziej widoczna, a nawet na tyle oczywista, że otwiera drogę do zmiany, zmusza do poszukiwania alternatyw, w tym promowania takiej teorii pedagogiki, która wyznaczałaby nowe, pokrytyczne wymiary myślenia o edukacji, jak i podejmowania działań odporowych

<sup>5</sup> P. Gielen, P. De Bruyne (red.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynicism*, Valiz, Amsterdam 2012; D.A. Michałowska, *Edukacja artystyczna w neoliberalnej kulturze – dokąd zmierzamy?*, w: M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Galeria Miejska Arsenal, Poznań 2012, ss. 213–243.

<sup>6</sup> Szerzej: D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*

wobec hegemonii wolnego rynku i nadmiernej koncentracji współczesnego człowieka na wartości pieniądza oraz konsumpcji dóbr i usług. Teoria i praktyka łączą się w decyzyjnym punkcie, jakim jest pytanie o to, co dalej. Co po krytyce? Jaka teoria edukacyjna i jaka jej praktyka? Próby odpowiedzi na te pytania można znaleźć u Marthy Craven Nussbaum<sup>7</sup> i Astrid Męczkowskiej-Christiansen<sup>8</sup> oraz wielu innych, dla których krytyka neoliberalizmu i jego nieetycznych implikacji edukacyjnych wydaje się wystarczająco znana i czytelna. Jeśli zmiana otaczającej nas rzeczywistości, uwikłanej w świat pieniądza, jest możliwa, to wypada podjąć trud jej dokonania. Jak pisał Leszek Kołakowski:

[...] nie inaczej niż wszystkie wynalazki ludzkie – pieniądz użyty został dla niszczenia ludzi. Nie wynika stąd, byśmy mogli naprawdę bez niego się obejść – jak chcą ci, którzy wierzą w raj ziemski – ani byśmy byli zmuszeni znosić jego władzę z poczuciem bezsilności – jak wierzą wyznawcy minionego raju liberalnego<sup>9</sup>.

Pomimo dość pesymistycznego obrazu edukacji uwikłanej w konsumpcyjny kapitalizm, E. Potulicka i J. Rutkowiak wyrażają przekonanie, że zmiana ku edukacji chroniącej jednostkę, jej człowieczeństwo oraz demokratyczne społeczeństwo obywatelskie jest możliwa i konieczna. Szkoła i edukacja, rodzice, uczniowie i nauczyciele mają szansę przeciwstawienia się naciskom ekonomicznym i neoliberalnym. W edukacji szkolnej dobrym pomysłem jest konstruowanie przestrzeni intelektualnych dla wolności w myśleniu, odczuwaniu i działaniu, a także podejmowanie akcji „odporowych i oporowych” wobec oddziaływań wolnego rynku<sup>10</sup>. Coraz większa jest potrzeba kreowania nowej wizji edukacji, która zakłada umocnienie humanistycznych podstaw kształcenia w polskim systemie oświatowym.

Dokonując analizy teorii pedagogicznych oraz przyglądając się uważnie jej praktycznym zastosowaniom, można wyłonić dwa podstawowe nurty. Pierwszy to pedagogika „oświecona” i „oświecająca”, w której młody człowiek poddany jest procesowi kształcenia według ustalonego i popartego autorytetami wzoru osobowościowego. Jego tożsamość jest łatwa do określenia, gdyż narzucona przez autorytarnie wybrany system wartości, dokładnie opisany, niezmienny i uznany za najwłaściwszy. To edukacja odpowiadająca jednoznacznie na wszystkie pytania, uprzedmiotowiająca. W modelu tym niewiele jest miejsca na edukację humanistyczną. Drugi nurt w edukacji, „wyzwalający”, zdecydowanie różni się od pierwszego, m.in. założeniem, że tożsamość młodego człowieka jest wynikiem wielu różnych wpływów i bodźców, a przede wszystkim kształtuje się dzięki licznym

<sup>7</sup> M. Craven Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.

<sup>8</sup> A. Męczkowska-Christiansen, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2007.

<sup>9</sup> L. Kołakowski, *Niepewność epoki demokracji*, Znak, Kraków 2014, s. 146.

<sup>10</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania...*

okazjom do podjęcia twórczej aktywności, trudu samodzielnego i krytycznego myślenia. Zatem w drugim nurcie proces edukacji ma przebiegać w atmosferze szacunku wobec podmiotowości każdej istoty ludzkiej, której daje się prawo do wyboru i ponoszenia jego konsekwencji, prawo do autonomicznego kreowania niepowtarzalnej tożsamości. Wolność człowieka, pozytywnie rozumiana, oznacza tu również możliwość stawiania się na drodze poszukiwań i pytań oraz krytycznego myślenia. Ten nurt w edukacji, niedający gotowych wzorów ani jednoznacznych odpowiedzi, sytuujący człowieka na sinusoidzie niepewności – pewności bezpieczeństwa i jego braku, tworzy mimo to nieograniczone możliwości kierowania własnym życiem, sprawowania refleksyjnej władzy nad zastaną rzeczywistością i jej twórczego zmieniania.

Wydaje się, że nadal potrzebujemy edukacji krytycznej, takiej, jaką reprezentuje myśl Petera McLarena i Henry'ego Giroux, oraz o jakiej pisała J. Rutkowiak, a która koncentrowałaby się na:

- narracji zmian historycznych, kulturowych i społecznych,
- podjęciu działań oporowych wobec hegemonii kultury niskiej i masowej,
- podjęciu działań odporowych w postaci aktywnego udziału w międzynarodowych mediach.

Jednakże potrzebujemy, nie mniej, a być może nawet bardziej, edukacji pokrytycznej, prohumanistycznej, która skupiałaby się na:

- dyskursywnych sposobach zaangażowania się w kulturowe i symboliczne obszary nauki i sztuki,
- podejmowaniu dialogu poprzez globalne i lokalne działania,
- redefiniowaniu istoty człowieczeństwa w XXI wieku poprzez edukację humanistyczną opartą na solidnych podstawach filozoficznych,
- rozwijaniu krytycyzmu, kreatywności i refleksyjności.

Kształtowanie wrażliwości na prawdę, sztukę, umiejętności interpretacji badań naukowych i praktyk współczesnej nauki i sztuki oraz podejmowanie twórczych działań jest dziś ważną częścią procesów kształtowania jednostkowych tożsamości. Tak rozumiana edukacja humanistyczna jest fundamentalna dla pokrytycznej wizji edukacji.

Jak można przeczytać w raporcie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego na temat stanu edukacji artystycznej w szkołach, nieustannie trwa dyskusja dotycząca konieczności wprowadzenia ponownie edukacji artystycznej do szkół powszechnych. Jest to wysoce wskazane, „biorąc przykład z krajów europejskich, w szczególności z doświadczeń krajów niemieckojęzycznych, oraz kierując się wynikami badań” (m.in. z obszaru nauk neurobiologicznych i kognitywistyki oraz nauk pedagogicznych, np. prowadzonych przez pedagoga muzyki Hansa Günthera Bastiana).

Badania wykazały, że nauka sztuk pięknych, zwłaszcza edukacja muzyczna, wspólne muzykowanie, gra na instrumentach, w dużym stopniu stymuluje rozwój

poznawczy i psychospołeczny młodego człowieka<sup>11</sup>. Z doświadczeń naszych zachodnich sąsiadów wiemy, że powszechna edukacja artystyczna, w szczególności edukacja muzyczna, zwiększa zdolność młodych ludzi do adaptacji w społeczeństwie, czyni ich bardziej tolerancyjnymi<sup>12</sup>, a przede wszystkim istotnie wpływa na ich rozwój intelektualny. Korzyści z nauki śpiewu, muzykowania w chórach i kameralnych orkiestrach, a także z gry na instrumencie muzycznym są dobrze udokumentowane wynikami badań. Wykonując utwory muzyczne, człowiek rozwija procesy poznawcze poprzez koordynację prawej i lewej półkuli mózgu, uczy się koncentracji, wzmacnia pamięć, stymuluje indywidualną wrażliwość estetyczną, rozwija myślenie matematyczne i myślenie twórcze. Zalet jest wiele, trudno je wszystkie wymienić. Jeśli chcemy, aby młody człowiek rozwijał się harmonijnie, zarówno intelektualnie, jak i psychospołecznie, zapewnimy mu edukację humanistyczną: teatralną, muzyczną, plastyczną i taneczną równolegle z kształceniem matematycznym, polonistycznym czy nauką języków obcych.

Aktywności człowieka w zakresie nauk humanistycznych, czyli podejmowanie działań w ramach twórczości literackiej, muzycznej, tanecznej czy plastycznej, jest jak dotąd najlepszym sposobem wyrażenia tego, co stanowi sedno człowieczeństwa. Innymi słowy, edukacja humanistyczna, w trakcie której młody człowiek nabywa umiejętności i kształtuje zdolności odczytywania rzeczywistości kulturowej oraz tworzy nowe wytwory, jest sprawdzonym sposobem takiej aktywności poznawczej, dzięki której gatunek ludzki wciąż ewoluuje. Kontakt ze sztuką w procesie edukacji humanistycznej, tu: artystycznej, jest potrzebny – jako skuteczny sposób przekazywania wiedzy nie tylko o naszej kulturze i bogactwie naszej cywilizacji, ale przede wszystkim o emocjonalnej sferze ludzkiego funkcjonowania. Warto również przywołać wyniki badań z zakresu neurobiologii, które wskazują, że poznanie racjonalne jest wtórne w stosunku do emocjonalnego. To, co istotne dla rozwoju jednostki i całego gatunku ludzkiego, to fakt, że odbiór i tworzenie sztuki aktywuje mózg<sup>13</sup>, a każde aktywowanie pracy mózgu poprzez

<sup>11</sup> Więcej na ten temat: H. G. Bastian, *Kinder optimal fördern – mit Musik*, Atlantis/Schott, Mainz 2007; idem, *Musik (erziehung) und ihre Wirkung*, Schott, Mainz 2002; N. M. Weinberger, *Music and the brain*, „Scientific American” 291(5)/2004; M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990; J. A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFC, Warszawa 2002; W. Gruhn, F. H. Rauscher, *Neurosciences in music pedagogy*, Nova Science Press, New York 2008; F. H. Rauscher, *Current research in music, intelligence, and the brain*, w: M. McCarthy (red.), *Enlightened advocacy: Implications of research for arts education policy and practice*, University of Maryland Press, College Park, MD 2001.

<sup>12</sup> Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego autorstwa Krzysztofa Pałowskiego wraz z zespołem, opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z raportów o stanie kultury, [http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/szkolnictwo\\_art\\_raport\\_w.pelna\(1\).pdf](http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/szkolnictwo_art_raport_w.pelna(1).pdf) [27.02.2015].

<sup>13</sup> Badania nad neurobiologią sztuki wykazały, że poszczególne rodzaje sztuki, jej odbiór lub uprawianie, aktywują odrębne części mózgu: odbiór obrazów, malarstwo aktywizuje korę potyliczną, taniec – korę motoryczną, poezja – korę przedczołową, muzyka – górną część płata skro-



kontakt ze sztuką zwiększa naszą zdolność poznawczą. Oznacza to, że edukacja humanistyczna, w tym artystyczna, ma ogromne znaczenie dla ewolucji gatunku ludzkiego, ponieważ stymuluje uwagę poznawczą – zdolność koncentracji i skupiania się na bodźcach intelektualnych. Dzięki stymulacji funkcji poznawczych za pomocą działań edukacyjnych w obszarze literatury, muzyki, malarstwa, teatru i tańca następuje rozwój umysłowy, a tego typu edukacja ćwicząca uwagę poznawczą jest istotna w życiu codziennym, gdyż pozwala lepiej kontrolować uczucia i zachowania. Warto podkreślić, że uwagę poznawczą można wzmacniać w procesie uczenia właśnie poprzez sztukę i edukację humanistyczną, co ma istotne znaczenie dla dalszego rozwoju naszego gatunku, o czym świadczy historia cywilizacji ludzkiej i biografie wybitnych uczonych z różnych dziedzin nauki, którzy posiadali wykształcenie artystyczne (np. muzyczne, plastyczne) oraz kształcili się w zakresie filozofii.

To właśnie sztuka odróżnia człowieka od zwierzęcia, nie empatia, nie mowa, nie świadomość siebie samego, lecz wytwory wyobraźni, kreatywność, która ma swój wyraz w literaturze pięknej, muzyce i tańcu, malarstwie czy architekturze. Typowo ludzką cechą jest elastyczność umysłowa, która stymulowana jest przez edukację humanistyczną. Dzieje się tak dzięki mechanizmowi rozdzielania, czyli odróżniania pozorów od rzeczywistości, proponowanemu przez Alana Leslie'ego, a o którym pisze Michael S. Gazzaniga, zastanawiając się nad istotą człowieczeństwa:

[...] ludzie wyraźnie różnią się od innych gatunków pod względem liczby wykorzystywanych przez siebie informacji prawdziwych warunkowo. [...] dzięki temu potrafimy odróżniać rzeczywistość od fikcji [...] zapewnia to nam niezwykłą elastyczność i zdolność przystosowania się do różnych środowisk. [...] Sztuka może więc być pożyteczna jako forma uczenia się [...] wspomaga ona procesy kategoryzacji, poprawia naszą zdolność przewidywania i pozwala nam reagować właściwie w różnych sytuacjach. W ten sposób [...] przyczynia się do przetrwania<sup>14</sup>.

Tym, co stanowi o niepowtarzalności naszego gatunku, a co jest reprezentowane w filozofii, jest rozbudowana wiedza o świecie, ciekawość poznawcza, zdolność do stawiania pytań, tworzenia pojęć i „zdolność do wyciągania wniosków na temat czynników nieobserwowalnych”<sup>15</sup>. Ponadto, jak dowodzi w swoich wykładach i publikacjach neurobiolog Jerzy Vetulani<sup>16</sup>, tym, co stanowi o istocie

niowego. Szerzej: A. Damasio, *Jak umysł zyskał Jaźń. Konstruowanie świadomego mózgu*, Rebis, Poznań 2011; J. Vetulani, *Piękno neurobiologii*, Homini, Kraków 2011.

<sup>14</sup> M.S. Gazzaniga, *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, Smak Słowa, Sopot 2011, ss. 229–230.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 278.

<sup>16</sup> M. Mazurek, J. Vetulani, *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2015; M. Rotkiewicz, *Mózg i blazen. Rozmowa z Jerzym Vetulanim*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2015; J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Homini, Kraków 2010.

człowieczeństwa, jest aktywność artystyczna człowieka, jego bierna i aktywna forma odbioru oraz wytwarzania różnego rodzaju dzieł sztuki. Badania nad sztuką i twórczością<sup>17</sup> wskazują, że wysoki poziom motywacji poznawczej charakteryzuje te osoby, które kształcą się w zakresie nauk humanistycznych i sztuk pięknych. Aktywność artystyczna stymuluje wysoki stan uwagi poznawczej koniecznej do dobrego wykonania zadania, a trening uwagi przez sztukę uaktywnia inne funkcje poznawcze.

Przykładem edukacji humanistycznej jest edukacyjny program *Artful Learning*, zainicjowany 1990 r. przez Leonarda Bernsteina, a kontynuowany przez jego syna Aleksandra<sup>18</sup>. Podstawowym założeniem tego programu jest podejmowanie działalności artystycznej jako celu samego w sobie, ale także jako sposobu na wzmocnienie zdolności poznawczych za pomocą edukacji artystycznej i wykorzystanie ich w innych obszarach edukacji. Warto wspomnieć o czterech ważnych elementach tego programu edukacyjnego, które wpisują się we współczesną myśl dydaktyczną, obecną również w polskiej dydaktyce, np. w cyklu uczenia się przez doświadczenie, w metodzie dramy, w konstancie metodzie dylematów moralnych wykorzystywanej w nauczaniu etyki. Są to:

- doświadczenie (*experience*) – zaangażowane odbieranie wrażeń zmysłowych poprzez kontakt z efektami twórczości artystycznej (plastycznej, architektonicznej, muzycznej, z innowacjami naukowymi, z dziełami literackimi, z przedstawieniami teatralnymi i dramatycznymi) i aktywna odpowiedź na nie – ekspresja własnych wrażeń za pomocą obrazu, dźwięku i ruchu. Na tym etapie rozbudzana jest świadomość idei i emocji, jakie powstają na skutek kontaktu ze sztuką, oraz pojawia się szansa na nowe zrozumienie dzieł sztuki na podstawie zaktywizowanych modalności (wzrokowej, słuchowej, kinestetycznej) i wzrost ciekawości poznawczej;

- poszukiwanie odpowiedzi, dociekanie (*inquire*) – zadawanie pytań, stawianie hipotez i poszukiwanie odpowiedzi za pomocą różnych metod i technik badawczych, z zastosowaniem narzędzi badawczych o interdyscyplinarnym charakterze, tak by pogłębić wiedzę i rozumienie rozpatrywanego problemu;

- tworzenie (*create*) – projektowanie i wykonywanie własnych wytworów (artystyczna manifestacja własnych myśli i uczuć odnoszących się do nowo nabytej wiedzy) oraz demonstrowanie ich innym;

- refleksja (*reflect*) – pogłębiony namysł nad doświadczeniem, wykonaną pracą, nowo zdobytą wiedzą i umiejętnościami – uaktywnienie metamyślenia o własnym procesie uczenia się. Ten etap polega na udokumentowaniu przebytego procesu uczenia się za pomocą wypowiedzi i metafor, graficznych map poznawczych, które prowadzą do odkrycia nowych idei oraz zintegrowania wcześniejszej wiedzy z nowo nabytą na podstawie indywidualnych doświadczeń. Jest to proces

<sup>17</sup> Stowarzyszenie na Rzecz Krzewienia Wiedzy o Mózgu „Dana”: <http://www.dana.org>.

<sup>18</sup> [http://www.huffingtonpost.com/alexander-bernstein/leonard-bernsteins-artsba\\_b\\_3427779.html](http://www.huffingtonpost.com/alexander-bernstein/leonard-bernsteins-artsba_b_3427779.html) [27.02.2015].



uświadamiania sobie poziomu wiedzy i zdolności, które mogą okazać się pomocne w osiągnięciu autonomii<sup>19</sup>.

Przedstawione etapy procesu kształcenia wpisują się w strategię kształcenia humanistycznego zarówno w sztuce: literaturze, muzyce i plastyce, teatrze i dramie, jak również w filozofii i etyce.

Edukacja etyczna, jako ważny współcześnie obszar edukacji humanistycznej, ma szczególną rolę do odegrania<sup>20</sup>. Nowe wyzwania, jakie pojawiają się przed nauczycielami i wychowawcami, to tworzenie podstaw dla aktywnie prowadzonej edukacji. Wzory zachowań oparte na współpracy i idea współdzielenia intencjonalności, o których pisał Michael Tomasello<sup>21</sup>, mogą okazać się pomocne w tworzeniu autorskich programów kształcenia etycznego. Ważnymi elementami edukacji etycznej ukierunkowanej na współpracę są nie tylko wiedza i zasady racjonalnego myślenia, ale także etyczne normy i reguły współżycia społecznego, znajomość skali ocen własnego postępowania, a przede wszystkim postępowanie w życiu społecznym zgodnie z takimi wartościami, jak: szacunek wobec każdej istoty ludzkiej, równość wobec praw, indywidualna i wspólna odpowiedzialność, dobro indywidualne i dobro wspólne. Kształtowanie wzorów zachowań w kierunku ich prospołecznego warunkowania może być postrzegane jako działanie odporowe wobec neoliberalnych transformacji, a jednocześnie może przyczynić się do poszukiwania praktycznych rozwiązań edukacyjnych, które wprowadzą bardziej demokratyczne formy życia publicznego.

\* \* \*

Zarysowany w niniejszym tekście model edukacji humanistycznej obejmującej filozofię, etykę i sztuki piękne określa współczesne rozumienie istoty człowieczeństwa. Nie oznacza to wykluczenia czy umniejszenia znaczenia edukacji w zakresie nauk ścisłych, ale raczej próbę zwrócenia uwagi na ogromne znaczenie i korzyści wynikające z edukacji humanistycznej dla rozwoju ludzi w innych sferach ich codziennego funkcjonowania, jak i dla dokonań naukowych w zakresie nauk ścisłych i technicznych.

Mówiąc językiem ekonomicznym, który jest silnie obecny w obszarze polityki oświatowej – edukacja humanistyczna jest inwestycją w dobro jednostki i dobro społeczeństwa. Jest tzw. miękkim zasobem, „softwarem” rozwoju gospodarczego. Ponadto edukacja artystyczna, filozoficzna i etyczna jest podstawą budowania społeczeństwa demokratycznego. Powszechna edukacja obywateli musi opierać się na kształceniu ogólnym – nie może ograniczać się do wąsko wyspecjalizowanej edukacji zawodowej, ponieważ prowadzi to, owszem, do wykształcenia

<sup>19</sup> [http://www.leonardbernstein.com/artful\\_learning.htm](http://www.leonardbernstein.com/artful_learning.htm) [27.02.2015].

<sup>20</sup> Szerzej: D.A. Michałowska, *Edukacja etyczna...*, ss. 71–85.

<sup>21</sup> M. Tomasello, *Why we cooperate*, The MIT Press, Cambridge, Mass. – London 2009.

fachowców, ale nie jednostek myślących krytycznie i twórczo, jednostek refleksyjnych, umiejętnie korzystających z wytworów kultury wysokiej i tworzących nowe jakości materialne i niematerialne tej kultury. Co więcej, bez odpowiednio przygotowanego modelu edukacji trudno będzie o wykształcenie obywateli społeczeństwa demokratycznego, którzy będą w stanie podejmować racjonalne wybory na podstawie wykształconej zdolności do poznawania emocjonalnego, które – jak wiemy – jest pierwotne w stosunku do poznania racjonalnego oraz którego rozwój jest najbardziej efektywny w procesie edukacji humanistycznej. Ponadto edukacja filozoficzna i etyczna, a zwłaszcza wspomniana koncepcja współdzielonej intencjonalności, jest nieoceniona dla społeczeństwa demokratycznego, w którym autonomiczna jednostka będzie zdolna działać na podstawie wspólnie podjętych decyzji, a decyzje te będą korzystne zarówno dla społeczności lokalnej, jak i szerszej – narodowej i globalnej.

Można więc zaryzykować stwierdzenie, że ludzkość jest w stanie ocalić swoje człowieczeństwo, dbając o jakość edukacji humanistycznej. Mądre poszukiwanie kulturowej i kulturalnej tożsamości może być zapoczątkowane dzięki stymulacji pokolenia młodszego przez te starsze ku „społeczeństwu otwartemu”<sup>22</sup>, ku „społeczeństwu wiedzy”<sup>23</sup>, i to zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej. Proces ten, oznaczający dostrzeganie godności i poszanowanie wartości każdej istoty ludzkiej, jest sednem edukacji humanistycznej. Powyższe stwierdzenie nie jest przy tym naiwną utopią, lecz silnym motywatorem, ugruntowanym aksjologicznie, aby znajdować możliwości doskonalenia gatunku ludzkiego.

Warto na zakończenie przytoczyć myśl Marii Szyszkowskiej, jako wyraz nadziei pokładanej we współczesnej edukacji humanistycznej w kontekście neoliberalnych przemian: „za sprawą mądrych pedagogów nastąpi rozumienie związku własnego istnienia indywidualnego z troską o los świata. Należy się spodziewać, że zahamowany zostanie na tej drodze niekontrolowany egoizm rozbudzony przez liberalizm ekonomiczny”<sup>24</sup>.

## Literatura

Bastian H. G., *Kinder optimal fördern – mit Musik*, Atlantis/Schott, Mainz 2007.

Bastian H. G., *Musik (erziehung) und ihre Wirkung*, Schott, Mainz 2002.

<sup>22</sup> Pojęcie „społeczeństwo otwarte” wprowadził Henri Bergson, akcentując wartości duchowe jako potencjał tkwiący w każdym człowieku bez względu na jego rodzimą kulturę, religię czy posiadane uzdolnienia.

<sup>23</sup> Pojęcie „społeczeństwo wiedzy” pojawiło się na początku XXI wieku jako określenie społeczeństwa ludzi wyedukowanych, czyli takich, którzy na podstawie zdobytych informacji i doświadczeń mogą tworzyć nowe materialne bądź niematerialne wytwory, dające możliwość poprawy jakości życia.

<sup>24</sup> M. Szyszkowska, *Humanizm w XXI wieku*, „Res Humana” 1/2014, ss. 29–30.

- Craven Nussbaum M., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Damasio A., *Jak umysł zyskał Jaźń. Konstruowanie świadomego mózgu*, Rebis, Poznań 2011.
- Gazzaniga M.S., *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, Smak Słowa, Sopot 2011.
- Gielen P., Bruyne P. de (red.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynicism*, Valiz, Amsterdam 2012.
- Gruhn W., Rauscher F.H., *Neurosciences in music pedagogy*, Nova Science Press, New York 2008.
- Kolakowski L., *Niepewność epoki demokracji*, Znak, Kraków 2014.
- Manturzevska M., Kotarska H. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- Mazurek M., Vetulani J., *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Męczkowska-Christiansen A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2007.
- Michałowska D.A., *Edukacja artystyczna w neoliberalnej kulturze – dokąd zmierzamy?*, w: M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Galeria Miejska Arsenal, Poznań 2012.
- Michałowska D.A., *Edukacja etyczna zorientowana na współpracę w kontekście neoliberalnych transformacji*, „Analiza i Egzystencja” 25/2014.
- Michałowska D.A., *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Potulicka E., *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, w: M. Jaworska-Witkowska, M.J. Szymański (red.), *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością i wykluczeniem*, Wyd. WSEZiNS, Łódź 2010.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- Rainko S., *Powołanie filozofii. Esej metafizyczny*, Sedno, Warszawa 2013.
- Rauscher F.H., *Current research in music, intelligence, and the brain*, w: M. McCarthy (red.), *Enlightened advocacy: Implications of research for arts education policy and practice*, University of Maryland Press, College Park, MD 2001.
- Rotkiewicz R., *Mózg i błazen. Rozmowa z Jerzym Vetulanim*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls 2010.
- Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, AMFC, Warszawa 2002.
- Szyszkowska M., *Humanizm w XXI wieku*, „Res Humana” 1/2014.
- Tomasello M., *Why we cooperate*, The MIT Press, Cambridge, Mass. – London 2009.
- Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Homini, Kraków 2010.
- Vetualni J., *Piękno neurobiologii*, Homini, Kraków 2011.
- Weinberger N.M., *Music and the brain*, „Scientific American” 291(5)/2004.

---

[http://www.huffingtonpost.com/alexander-bernstein/leonard-bernsteins-artsba\\_b\\_3427779.html](http://www.huffingtonpost.com/alexander-bernstein/leonard-bernsteins-artsba_b_3427779.html) [27.02.2015].

[http://www.leonardbernstein.com/artful\\_learning.htm](http://www.leonardbernstein.com/artful_learning.htm) [27.02.2015].

[http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/szkolnictwo\\_art\\_raport\\_w.pelna\(1\).pdf](http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/szkolnictwo_art_raport_w.pelna(1).pdf) [27.02.2015].

Maria Łojek-Kurzętkowska

VI Liceum Ogólnokształcące w Gdyni, IX Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

X Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

# Od ideologii do autokreacji. O roli filozofii w nauczaniu

## Wstęp

Jean-Jacques Rousseau w dziele pt. *Emil czyli o wychowaniu* w następujący sposób ujmuje rolę wychowawcy w procesie edukacyjnym:

Jedna jest tylko wiedza, której należy uczyć dzieci: wiedza obowiązków człowieka. Wiedza ta jedna jest tylko i [...] jest ona niepodzielna. Nazywam zresztą mistrza tej wiedzy wychowawcą raczej niż nauczycielem, ponieważ chodzi tu nie tyle o wykształcenie, ile o prowadzenie. Nie powinien on dawać przepisów; powinien on naprowadzać na ich znalezienie<sup>1</sup>.

Słowa Rousseau są wyrazem obecnej od czasów Oświecenia, a rozwiniętej w XIX wieku przez Jana Fryderyka Herbarta, idei samowychowania. Wychowanek nie odgrywa już roli biernego odbiorcy i przedmiotu działań edukacyjnych, ale stanowi istotne ogniwo procesu edukacyjnego. Wychowawca wspiera jego działania, eliminuje bariery stojące na drodze do autokreacji, takie jak szkodliwe przesady społeczne będące rezultatem postępu cywilizacyjnego, a także dostarcza pozytywnych wzorców umożliwiających pełne ukształtowanie się sfery woli, rozumu i uczuciowości wychowanka. Koncepcja Herbarta zakłada, że dziecko dojrzewa do pełni człowieczeństwa dzięki wrodzonemu potencjałowi do bycia rozumnym i moralnym. Warto zauważyć, że idea „ukształcania” (*Bildung*)<sup>2</sup> zakłada konstituowanie się jednostki na podstawie wzorców i idei obecnych w kulturze.

---

<sup>1</sup> J.-J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, w: *Wybór tekstów pedagogicznych*, oprac. H. Pohoska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1949, ss. 35–36.

<sup>2</sup> A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do podkrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. Naukowe DSW TWP, Wrocław 2006, s. 105.

Jak zauważa Astrid Męczkowska, źródłem takiego modelu samowychowania jest grecka *paideia*, ujmowana jako „wrastanie człowieka w przestrzeń uniwersalnej kultury duchowej”<sup>3</sup>.

Celem niniejszych rozważań jest odniesienie idei autokreacji do nauczania filozofii w polskiej szkole. Przedstawiam w nich elementy ideologizacji obecne w nauczaniu filozofii w szkole ponadgimnazjalnej oraz rozważam rolę, jaką może odegrać filozofia w procesie samowychowania.

## 1. Ideologia w służbie wiedzy

Wielu autorów poszukuje źródła idei samowychowania w antycznych wzorcach greckiej *paidei*. W artykule *Wychowanie do nieposłuszeństwa. O roli filozofii i etyki w polskiej szkole* starałam się zarysować możliwe związki między sokratejską troską o duszę a ideałem autokreacji podmiotowej<sup>4</sup>. Punktem wyjścia był dla mnie opis eksperymentu edukacyjnego, który przytacza w swojej książce Jacques Rancière. Francuski filozof przypomina doświadczenie Jeana Josepha Jacotota, żyjącego na przełomie XVIII i XIX wieku pedagoga i wykładowcy literatury francuskiej<sup>5</sup>. Pracując na Uniwersytecie w Louvain, Jacotot prowadził zajęcia dla belgijskich studentów posługujących się wyłącznie językiem flamandzkim. Ze względu na różnice językowe wykładowca polecił studentom przeczytanie dwóch wersji *Przygód Telemacha* François Fenelona<sup>6</sup> – francuskiego oryginału i belgijskiego tłumaczenia. Kolejnym zadaniem podopiecznych Jacotota była recytacja tekstu w oryginale oraz napisanie eseju będącego komentarzem do książki. Okazało się, że studenci belgijscy doskonale wywiązali się z zadania. Rola wykładowcy ograniczyła się do stworzenia ram edukacyjnych. W tym przypadku było to opracowanie zadania, kontrola jego realizacji oraz ocena efektów działań studentów. Takie klasyczne elementy procesu edukacyjnego, jak przekaz wiedzy i nauczanie określonych umiejętności, w tym doświadczeniu edukacyjnym w zasadzie nie wystąpiły. Paradoksalnie nieobecność tego rodzaju działań ze strony prowadzącego zajęcia przyczyniła się do rozwinięcia kompetencji językowych belgijskich studentów oraz zyskania wiedzy na temat struktur gramatycznych i leksykalnych występujących w języku francuskim.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 98. Por. W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Homini, Bydgoszcz 2002.

<sup>4</sup> M. Łojek-Kurzętkowska, *Wychowanie do nieposłuszeństwa. O roli filozofii i etyki w polskiej szkole* (tekst w przygotowaniu do publikacji).

<sup>5</sup> J. Rancière, *The ignorant schoolmaster*, Stanford University Press, Stanford 1991, s. 1.

<sup>6</sup> Książka autorstwa François Fenelona pt. *Telemaque* została opublikowana w 1699 r. we Francji. W Polsce wydana w 1810 r. pt. *Podróże i przypadki Telemaka syna Ulisesowego*, U Wilhelma Bogumiła Korna, Wrocław. Opolska Biblioteka Cyfrowa: <http://obc.opole.pl/dlibra/docmetadata?id=1429&from=publication&> [15.11.2013].

Symboliczna nieobecność nauczyciela wytworzyła sytuację, w której studenci byli zmuszeni do podjęcia samodzielnej pracy nad realizacją powierzonego im zadania. Można pójść o krok dalej i wyobrazić sobie wirtualną szkołę, w której nauczyciele zostają zastąpieni przez asystentów, których zadaniem jest koordynowanie terminów realizacji zadań oraz ocenianie ich rezultatów. Hipotetycznie asystentem nauczania nie musiałby być w tej sytuacji nawet człowiek, tylko wirtualna postać przedstawiająca wyniki testów i wyznaczająca kolejne zadania do realizacji. Czy pozostałby jakiś konieczny warunek czyniący tego rodzaju projekt nowoczesnym, ale w gruncie rzeczy typowym odzwierciedleniem placówki edukacyjnej? Odpowiedzi na to pytanie można poszukiwać w pracach francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu. Symboliczna przemoc, tj. sytuacja, w której elementy dominującej ideologii postrzegane są jako naturalne uwarunkowania, stanowi nieodłączny element funkcjonowania każdej szkoły jako instytucji publicznej<sup>7</sup>. Samo istnienie podmiotu nadzoru, kontroli realizacji zadań oraz poddawanie ocenie i porównaniom uzyskanych rezultatów edukacyjnych jest przejawem obecności określonej struktury społecznej, kodów kulturowych oraz społecznych oczekiwań wobec wychowanków. Idea samowychowania, której ślady można dostrzec w działalności Sokratesa, nie była ideą realizowaną przez określone instytucje, ale stanowiła efekt osobowej relacji między partnerami dialogu. Zupełnie inaczej rzecz przedstawia się w przypadku greckiej *paidei* w duchu nauczania Arystotelesa. J. Rancière w książce *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka* zauważa:

Obywatel – jak mówi Arystoteles – to ten, kto bierze udział w procesie rządzenia i bycia rządzonym. Jest to jednak poprzedzone jeszcze inną formą podziału, wyróżniającą tych, którzy w ogóle mają prawo brać udział<sup>8</sup>.

Idea autokreacji, nawet jeśli pojmuje się ją w duchu greckiej *paidei*, jest sama w sobie naznaczona pewną ideologizacją.

W dalszej części poddam analizie przykłady treści zawierających elementy „przemocy symbolicznej” w nauczaniu filozofii w polskiej szkole ponadgimnazjalnej. Jest to wstęp do sformułowania celu edukacji filozoficznej, który nawiązuje raczej do myśli Sokratesa niż jego wielkich następców.

## 2. Edukacja filozoficzna czy ideologia edukacyjna?

Istnieją cztery obszary „przemocy symbolicznej”, którym szczególnie warto poświęcić uwagę. Pierwszy nawiązuje do samej struktury procesu nauczania i nie odnosi

<sup>7</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 75.

<sup>8</sup> J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Korporacja Ha!art, Kraków 2007, s. 69.



się wyłącznie do edukacji filozoficznej. „Dzielenie postrzegalnego”, polegające na powiązaniu posiadanego w punkcie wyjścia statusu społecznego z możliwością dalszego awansu na drabinie społecznej, stanowi obszar wskazany bezpośrednio przez Rancière’a<sup>9</sup>. Ilustracją tego w procesie edukacyjnym jest relacja zachodząca między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel reprezentuje władzę, ponieważ posiada kompetencje do objaśniania sposobu funkcjonowania świata. Wychowawca tłumaczy uczniom to, co niezrozumiałe, a także rozwija u nich umiejętności, których sam jest posiadaczem. Władza nauczyciela wynika wprost z posiadanej przez niego możliwości interpretacji całokształtu przyswajanej przez uczniów wiedzy. Jako ten, który znajduje się wyżej w społecznej hierarchii zależności, posiada także umiejętność znajdowania i wspierania utalentowanych jednostek. Nauczyciel jest dysponentem symbolicznych określeń i etykiet, takich jak: „zdolny uczeń”, „uczeń mający trudności w nauce” lub „utalentowany uczeń”. Ostatecznie to od niego zależy, jak postrzegany jest dany uczeń przez świat kompetentnych dorosłych. Jak pisze Pierre Bourdieu:

Owa seryjna produkcja osobników identycznie zaprogramowanych wymaga produkcji osobników odpowiedzialnych za programowanie (którzy sami są identycznie zaprogramowani) oraz zestandaryzowanych instrumentów konserwacji i przekazu<sup>10</sup>.

Drugi obszar ideologizacji stanowi utrwalanie stereotypowych relacji dotyczących kobiet i mężczyzn. Filozofia tradycyjnie postrzegana jest jako dziedzina, którą zajmują się mężczyźni. Nawiązując do dychotomii emocjonalności i racjonalności obecnej w myśli feministycznej<sup>11</sup>, filozofia określana jest jako domena rozumu oraz „nauka poważna”. Opierając się na logicznych rozważaniach i argumentacji, kojarzy się z typowo „męskim” obszarem naukowej działalności. Na przykład w podręczniku autorstwa Magdaleny Gajewskiej i Krzysztofa Sobczaka *Edukacja filozoficzna*, w indeksie osób zawierającym około 120 nazwisk autorów, nazwiska kobiet pojawiają się zaledwie pięciokrotnie<sup>12</sup>. Fragmentem dotyczącym twórczości filozoficznej kobiet jest rozdział poświęcony koncepcji Edyty Stein. W porównaniu z obszernym rozdziałem na temat fenomenologii Edmunda Husserla i Romana Ingardena stanowi on jednak tylko uzupełnienie wiadomości na temat tego stanowiska filozoficznego<sup>13</sup>. Z kolei w podręczniku pt. *Etyka* autorstwa Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego w indeksie osób wymieniana jest Maria Ossowska<sup>14</sup> jako jedyna przedstawicielka płci żeńskiej. Aktualna podstawa

<sup>9</sup> J. Rancière, *The ignorant schoolmaster*, s. 9.

<sup>10</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*, s. 305.

<sup>11</sup> J. Butler, *Uwikłani w płęć*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

<sup>12</sup> M. Gajewska, K. Sobczak, *Edukacja filozoficzna*, Operon, Gdynia 2009, s. 261. Wykazałam to w: M. Łojek-Kurzętkowska, *Wychowanie do nieposłuszeństwa...*

<sup>13</sup> Ibidem, ss. 182–184.

<sup>14</sup> J. Kapiszewski, P. Kołodziński, *Etyka. Odkrywamy na nowo*, Operon, Gdynia 2012, s. 322.



programowa nauczania filozofii w zakresie rozszerzonym nie odnosi się zaś do ani jednej postaci kobiecej. Brakuje w niej tak ważnych postaci, jak chociażby Edyta Stein, Simone de Beauvoir, Simone Weil czy Hannah Arendt.

Trzeci obszar ideologizacji dotyczy zagadnień polityczno-ekonomicznych. Podstawa programowa nauczania filozofii zawiera wyraźne preferencje co do wyboru właściwej ideologii politycznej i społecznej. Chociaż w obszarach dotyczących analizy różnych koncepcji z zakresu filozofii polityki pojawia się zarówno liberalizm, jak i konserwatyzm czy socjalizm, w wyborze tekstów źródłowych do analizy obecne są jedynie fragmenty dzieł Marksa, Milla i Hegla. Wielkim nieobecnym jest Edmund Burke, uznawany za klasyka ideologii konserwatywnej. Najczęściej zaś w rozmaitych kontekstach pojawiają się nazwiska Hobbesa, Locke'a, Kanta, Milla, Woltera, Monteskiusza, Rorty'ego i Poppera. Dla porównania teksty będące w jakichkolwiek obszarach krytyczne wobec ideologii liberalnej pojawiają się jedynie dwukrotnie (Rousseau, Marks).

Czwartym obszarem ideologizacji jest w moim przekonaniu uznanie wyższości cywilizacji europejskiej nad cywilizacją Wschodu. Co prawda w podstawie programowej pojawiają się „wskazania moralne autorytetów świata starożytnego”<sup>15</sup> (Mojżesz, Lao Tsy, Budda) oraz zagadnienie „roli współpracy międzykulturowej w kształtowaniu się myśli dojrzałego średniowiecza”<sup>16</sup> (Awicenna, Majmonides), ale pełnią one tylko rolę ciekawostki, a nie pełnoprawnej tradycji rozwijającej się równoległe do osiągnięć cywilizacji Zachodu. Co ciekawe, nurty religijne, które pojawiły się po okresie rozwoju chrześcijaństwa, np. islam, nie stanowią przedmiotu refleksji filozoficznej. Tradycja judaistyczna istotna jest o tyle, o ile stanowi źródło i odniesienie dla kultury chrześcijańskiej. Wschodnie nurty religijne przedstawiane są z kolei jako kontrastujące z europejską myślą indywidualistyczną.

Ten krótki zarys przemilczanych obszarów dotyczących relacji społecznych i kodów kulturowych stanowi jedynie wskazówkę, jak znaczący jest udział „przemocy symbolicznej” w edukacji filozoficznej. Nie oznacza to jednak, że edukacja filozoficzna realizowana jest w niewłaściwy lub całkowicie nieadekwatny sposób. Być może całkowita eliminacja „reprodukcji” relacji społecznych nie jest w procesie edukacyjnym możliwa. Warto zatem przyrzeć się, w jaki sposób filozofia stara się choć częściowo spełnić rolę nietypowego, krytycznego wentyla zideologizowanej edukacji szkolnej.

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. nr 4, poz. 17.

<sup>16</sup> Ibidem.

### 3. Filozoficzna autokreacja

Filozofia poddaje refleksji sferę pojęciową i wyznacza nowe sposoby patrzenia na znane wcześniej kwestie. Pisząc o ideologizacji, nie sposób pominąć pojęcia „normy”. Chciałabym w kilku zdaniach opisać doświadczenie, które stało się moim udziałem w 2014 r. w jednej ze szkół ponadgimnazjalnych. Pod koniec cyklu nauczania etyki w klasach trzecich, po zrealizowaniu całego materiału nauczania proponowałam moim podopiecznym, by sami zainicjowali wyjście edukacyjne, projekt lub temat do dyskusji. Jedna z uczennic proponowała uczestnictwo w warsztatach terapii zajęciowej w ośrodku wspierającym osoby niepełnosprawne intelektualnie. Chociaż obawiałam się tego, w jaki sposób spotkanie z podopiecznymi ośrodka wpłynie na emocje uczniów, zdecydowałam się zaprowadzić młodzież na warsztaty. Podczas spotkania psycholog prowadząca warsztaty poprosiła uczestników o wypisanie na kartach papieru opinii na temat osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz osób pełnosprawnych. Licealiści w bardzo kulturalny sposób pisali o „szczególnej wrażliwości” osób niepełnosprawnych, o swego rodzaju naiwności i niewinności podopiecznych ośrodka. Niepełnosprawni, wbrew naszym przypuszczeniom, zareagowali na te słowa negatywnie. Nie ma nic szczególnie niewinnego w ich działaniach, a dziecinność, jaką niektórzy z nich faktycznie się odznaczają, wynika w znacznej mierze z podejścia osób zajmujących się na co dzień osobami niepełnosprawnymi. Najbardziej utkwiła mi w pamięci sytuacja, gdy jedna z licealistek została poproszona o wstanie z miejsca i zaprezentowanie się pozostałym osobom. Uczestnicy warsztatów mieli ocenić, czy jest ładnie i estetycznie ubrana. Wspaniały efekt potęgowało to, że wybraliśmy się do ośrodka w dniu obchodów rocznicy zbrodni katyńskiej, w związku z czym młodzież miała na sobie odświętne ubrania. Jako druga wstała podopieczna ośrodka. Młodzież poproszona o ocenę jej wyglądu entuzjastycznie opisała świetny wygląd dziewczyny. Oczywiście nikt z moich wychowanków nie powiedział prawdy. Stereotypowe postrzeganie osób niepełnosprawnych intelektualnie nie wiąże się jedynie z agresją, poniżaniem, wyśmiewaniem. Tą bardziej humanitarną, ale także przykrą dla niepełnosprawnych stroną jest strach przed innością, litość, współczucie, oszukiwanie. Niepełnosprawni na samych siebie patrzą „normalnie”. We własnym odczuciu są zupełnie zwyczajni – marzą o tym samym, co my, śmieją się z siebie samych, tak samo obawiają się nas jak my ich. Różnica polega na realnych przeszkodach wynikających ze stanu fizycznego, w jakim się znajdują. W tym oczywiście możemy i zapewne powinniśmy im pomagać, nie zapominając jednocześnie, że mamy do czynienia z dorosłymi ludźmi. Pojęcie normalności okazało się zatem względne. Po warsztatach licealiści nie kryli wzruszenia, ale wyrazili także opinię, że w zasadzie to my wypadliśmy mniej

„normalnie” na tle podopiecznych ośrodka – w swoich skrojonych na miarę garniturach i garsonkach, wyposażeni w hasła tolerancji, praw człowieka i poprawności politycznej, swobodnie operujący utartymi schematami myślowymi. To była bez wątpienia najważniejsza lekcja etyki w mojej praktyce nauczycielskiej. Filozofia pozwala kwestionować to, co schematyczne, bezrefleksyjnie przyjęte, rozstrzygać na nowo „ustalone” już kwestie. Uczniowie sami zainicjowali tę ważną lekcję. Do mnie należało jedynie usuwanie przeszkód, tonowanie emocji, stwarzanie przestrzeni do wymiany myśli i komunikowania wrażeń.

Nawiązując do praktyki edukacyjnej oraz współczesnej filozofii wychowania, najbardziej rozsądną rolę dla filozofii wydaje się funkcja „zwierciadła społecznego”. Edukacja filozoficzna może bowiem przyczynić się do uświadomienia relacji społecznych i ukrytych kodów kulturowych. Filozofia jako nauka krytyczna może przybliżyć młodzieży problemy, które w naturalnym sposobie postrzegania rzeczywistości przyjmowane są w sposób bezrefleksyjny. „Przemoc symboliczna” wymaga odczytania i odczarowania symboli ukrytych w języku społecznych interakcji. Niebagatelną rolę edukacji filozoficznej jest też „przebudzenie sumień” w duchu tradycji sokratejskiej. Oczywiście nie chodzi tu o promowanie kolejnej ideologii społecznej w miejsce obecnych odniesień społecznych. Funkcją filozofii jest bowiem skłanianie jej adeptów do troski o własną duchowość i samorozwój. Można przyjąć skrajny pogląd, że indywidualizm jest także rodzajem ideologii społecznej, a wręcz niemożliwym do zrealizowania utopijnym projektem<sup>17</sup>, ale nawet jeśli by tak było, projekt ten wpisuje się w istotę samego filozofowania. Myślenie utopijne jest bowiem wyrazem niezadowolenia ze stanu faktycznego, sugestią zmiany i punktem odniesienia dla oceny rzeczywistości. W tym znaczeniu indywidualizm, podobnie jak inne utopijne wizje świata, stanowi próbę zajęcia aktywnego stanowiska wobec tego, co istnieje. Ostatecznie problem nie polega przecież na samym dążeniu do realizacji ideałów, ale na zapominaniu o tym, co na drodze do ich urzeczywistnienia zostało przemilczane lub bezpowrotnie utracone.

## Literatura

- Butler J., *Uwikłani w pleć*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.  
Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.  
Cyrzan H., *O potrzebie utopii*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.  
Gajewska M., Sobczak K., *Edukacja filozoficzna*, Operon, Gdynia 2009.  
Jaeger W., *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Homini, Bydgoszcz 2002.  
Kapiszewski J., Kołodziński P., *Etyka. Odkrywamy na nowo*, Operon, Gdynia 2012.  
Łojek-Kurzętkowska M., *Konstrukcja podmiotu w procesie edukacyjnym*, w: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwo-*

<sup>17</sup> H. Cyrzan, *O potrzebie utopii*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 9.

- ściach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- Łojek-Kurzętkowska M., *Wychowanie do nieposłuszeństwa. O roli filozofii i etyki w polskiej szkole* (tekst w przygotowaniu do publikacji).
- Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. Naukowe DSW TWP, Wrocław 2006.
- Ranciére J., *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Korporacja Ha!art, Kraków 2007.
- Ranciére J., *The Ignorant Schoolmaster*, Stanford University Press, Stanford 1991.
- Rousseau J.-J., *Emil czyli o wychowaniu*, w: *Wybór tekstów pedagogicznych*, oprac. H. Pohoska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1949.
- Opolska Biblioteka Cyfrowa: <http://obc.opole.pl/dlibra/docmetadata?id=1429&from=publication&> [15.11.2013].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. nr 4, poz. 17.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Sic!, Warszawa 2000.

Dawid Kamil Wieczorek

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

## Rola historii idei w edukacji filozoficznej – perspektywa lokalna i globalna

### Wprowadzenie

Budowanie świadomego społeczeństwa obywatelskiego, myślącego niezależnie i krytycznie, jest jednym z podstawowych zadań kształcenia humanistycznego nie tylko w Polsce, ale i na świecie<sup>1</sup>. Zdając sobie sprawę ze zróżnicowania tradycji pedagogicznych i filozoficznych założeń w edukacji<sup>2</sup> – poczynwszy od kształcenia humanistycznego po pedagogikę krytyczną – punktem odniesienia w debacie na temat edukacji filozoficznej, stanowiącej płaszczyznę dialogu owych tradycji, może być krytyczny humanizm (*critical humanism*) zaproponowany przez Gretę Hofmann Nemiroff<sup>3</sup>. Podejście to łączy w sobie perspektywę mikro, czyli świat indywidualnych przeżyć uczniów (uwzględnia ich uczucia, potrzeby i relacje interpersonalne składające się na podejście humanistyczne), oraz perspektywę makro, czyli umiejscowienie indywiduów w społeczeństwie lokalnym i globalnym.

---

<sup>1</sup> N. Aloni, *Enchancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2002.

<sup>2</sup> Każdy kraj rozwijał edukację w nieco inny sposób, a wspólnych inspiracji można doszukiwać się w perspektywach filozoficznych (perennializm, esencjalizm, humanizm, progresywizm, rekonstrukcjonizm czy teoria krytyczna) i psychologicznych w edukacji (psychoanaliza, behaviorizm, kognitywizm, konstruktywizm, psychologia rozwojowa i społeczna). Nie bez znaczenia dla poszczególnych nurtów były uwarunkowania zewnętrzne – ustrój państwa czy sytuacja ekonomiczna. Por. W. Böttcher, E. Lechner, W. Schöler (red.), *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Lang, Frankfurt nad Menem 1992; R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. II: *Wiek XIX i XX*, WAM, Kraków 2005 (wydanie pdf).

<sup>3</sup> G. Hofmann Nemiroff, *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*, Bergin & Garvey, New York 1992.

Dotyczy to kontekstów: ekonomicznego, politycznego i społecznego<sup>4</sup>, a zwłaszcza współczesnych problemów społecznych<sup>5</sup>. Tak płaszczyzna odniesienia dla współczesnej edukacji filozoficznej z jednej strony podkreśla wagę przekazywanej wiedzy filozoficznej, a z drugiej – jej wdrażanie do praktyki edukacyjnej lub zawodowej. Wprawdzie rozległa wiedza może świadczyć o dużej erudycji ucznia, lecz kluczowe wydaje się jej dopełnienie przez nauczanie krytycznego myślenia i wyrabianie umiejętności posługiwania się zdobytą wiedzą. Selekcja informacji, ich poprawna analiza, łączenie faktów, samodzielne wyciąganie wniosków i ich krytyka, przy równoczesnym odniesieniu do kwestii społecznych, są szczególnie istotne wobec natłoku informacji i ich ogólnej dostępności.

Nie bez znaczenia pozostają również elementy rzeczywistości XXI wieku – w perspektywie lokalnej i globalnej. Najczęściej jest ona charakteryzowana przez pojęcia globalizacji, konfliktów kulturowych<sup>6</sup> czy macdonaldyzacji i szybkiego rozwoju technologicznego. Zjawiska te pociągają za sobą nowe wyzwania również wobec edukacji. Utrwalające się sieci współzależności, gdzie tworzą się specjalistyczne branże, często wykorzystujące nowe technologie, wymagają już nie tyle wiedzy, ile sprawności w poruszaniu się na globalnym rynku pracy oraz kompetencji w realizowaniu powierzonych zadań. W związku z tym nie można pozostać obojętnym wobec metod i treści nauczania. Konieczne jest poszukiwanie i dostosowywanie coraz bardziej precyzyjnych, efektywnych i odpowiadających zapotrzebowaniom rynku metod. W praktyce wiąże się to z sięganiem do najlepszych wzorców, udoskonalaniem ich i dostosowywaniem do danego systemu edukacyjnego. Jako że jednym z podstawowych narzędzi kształtowania nie tyle samej wiedzy, ile umiejętności posługiwania się nią, jest edukacja filozoficzna, także tego obszaru dotyczy aktualizacja metod i treści kształcenia. W odpowiedzi na to wyzwanie warto odnieść się do historii idei, rozumianej nie tylko jako interdyscyplinarne pole badawcze, ale również jako orientacja metodologiczna mogąca zainspirować dydaktykę filozofii, a w konsekwencji podnieść jakość edukacji filozoficznej.

Argumentem za wprowadzeniem historii idei do edukacji filozoficznej jest zarówno jej specyfika, jak i efektywne wdrażanie jej do nauczania w szkołach i na uczelniach wyższych na świecie, zwłaszcza w krajach skandynawskich, szczytujących się wysoką jakością edukacji<sup>7</sup>. Jednak zbyt dużym uproszczeniem byłoby utożsamianie

<sup>4</sup> Ibidem, s. 81.

<sup>5</sup> Zarówno problemów lokalnych, na poziomie kraju, jak i tych globalnych, oddziałujących na niższe poziomy: nietolerancja, nierówności społeczne, przestępczość, kryzys ekonomiczny czy społeczna dezorganizacja.

<sup>6</sup> D. Elmer, *Cross-Cultural Conflict: Building Relationship for Effective Ministry*, InterVarsity Press, Downers Grove, IL 1993.

<sup>7</sup> Na podstawie Education Index, opracowanego przez ONZ, gdzie Finlandia, Dania i Norwegia plasują się w czołówce światowej. Raporty te dostępne są na stronie <http://hdr.undp.org/> [21.03.2014].

sukcesu edukacyjnego północy z samą historią idei. By jednak określić potencjał edukacyjny, przedstawię najpierw jej ogólną charakterystykę.

## 1. Historia idei – dyscyplina i metoda

Początków kształtowania się historii idei można upatrywać w regularnych spotkaniach History of Ideas Club, zainicjowanych przez Arthura Lovejoya na Uniwersytecie Johna Hopkinsa<sup>8</sup>. Refleksje nad ideami w interdyscyplinarnym gronie badawczym zainspirowały kolejne pokolenia, systematycznie rozwijające historię idei, która już w 1932 r. oficjalnie pojawiła się jako dyscyplina na uniwersytecie Uppsala w Szwecji. Do reprezentantów tej wciąż rozwijającej się dziedziny naukowej należą m.in.: Isaiah Berlin, René Welleck, Quentin Skinner, Michel Foucault i Mark Bevir, z których szczególnie Skinner i Bevir rozwinęli jej metody. Skinner sugeruje, by w badaniach nad tekstami skoncentrować się na kontekście i innych czynnikach (zewnętrznych czy społecznych) nadających im znaczenie, a nie na samych tekstach<sup>9</sup>. Pozwala to na odróżnienie znaczenia danych treści wynikających z intencji autora od ich odbioru przez innych<sup>10</sup>. Jako miejsce reprezentacji idei Skinner wskazuje teksty, choć mogą one przejawiać się również w elementach nietekstowych<sup>11</sup>. Metoda interpretacji tekstów zaproponowana przez Skinnera, a także Johna G.A. Pococka<sup>12</sup> była jednak krytykowana przez Bevira, podważającego jej obiektywny charakter<sup>13</sup>. Jest to istotny moment nie tylko dla nauki w rozumieniu *scientia*<sup>14</sup>, ale również dla historii sztuki i interpretacji dzieł artystycznych. Odtąd idee można odnaleźć także w sztuce, a one same rozumiane są jako „myśli, wyobrażenia i obrazy fantazji manifestujące się przede wszystkim w języku, ale również w niejęzykowych mediach, w działaniach, rytach i obyczajach”<sup>15</sup>. Również na polskim gruncie rozwinęła się historia idei, początkowo głów-

<sup>8</sup> Podstawowe dzieło A. Lovejoya, które przyczyniło się do popularyzacji badań nad ideami to *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea* (Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1936), choć już w 1932 r. wprowadzano historię idei na uniwersytety europejskie.

<sup>9</sup> Q. Skinner, *Meaning and Understanding in the History of Ideas*, „History and Theory” t. 8, 1/1969, s. 39sq.

<sup>10</sup> Ibidem, ss. 48–50.

<sup>11</sup> A. Dorschel, *Ideengeschichte*, Vanderhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010, s. 36.

<sup>12</sup> J.G.A. Pocock, *Political Thought and History. Essays on Theory and Method*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.

<sup>13</sup> Bevir krytykuje również intencjonalny charakter wypowiedzi, o którym wspomina Skinner. Por. M. Bevir, *The Logic of the History of Ideas*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, s. 62.

<sup>14</sup> H. Pulte, *Science and its demarcation in the Light of the History of ideas. A short Outline with apparent and real Implications for „Appearance and Reality”*, „Orbis Idearum. History of Ideas NetMag” t. 1, 1/2013: *Appearance, Reality, and Beyond*, [www.orbisidearum.net](http://www.orbisidearum.net), s. 116 [21.03.2014].

<sup>15</sup> „Ideen sind für sie Gedanken, Vorstellungen und Phantasiebilder, die verschiedene Ausdrucksgestalten haben können: Sie manifestieren sich vor allem in der Sprache, aber auch in nicht-



nie w kręgach warszawskich. Spośród jej reprezentantów można wymienić Leszka Kołakowskiego, Bronisława Baczko czy Jerzego Szackiego. Specyficzne uwarunkowania geopolityczne związane z okresem Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej nie pozostawały bez znaczenia dla jej formowania<sup>16</sup>. Również obecnie można mówić o rewitalizacji historii idei, np. w Krakowie, gdzie powstało Centrum Badań nad Historią Idei Uniwersytetu Jagiellońskiego<sup>17</sup>. W ten sposób wykrystalizowany, lub też krystalizujący się, obraz historii idei w Polsce i na świecie – nie tylko jako dyscypliny, ale również pewnej orientacji metodologicznej – może być użyteczny dla edukacji filozoficznej w kształtowaniu kompetencji i umiejętności odniesienia poznawanych przez uczniów treści uwzględnionych w programach nauczania filozofii<sup>18</sup> do kontekstu i problemów społecznych. Z kolei krytycyzm rozwijany w ramach historii idei<sup>19</sup> stwarza szanse rozwijania samodzielnego i niezależnego myślenia. Aby wskazać bardziej szczegółowe zastosowania i rozwiązania dydaktyczne, przedstawię profil współcześnie realizowanej edukacji filozoficznej.

## 2. Edukacja filozoficzna

O nauczaniu filozofii i określonych sposobów myślenia można mówić już w okresie antycznym, gdzie sami filozofowie zachęcali innych do dialogu i gromadzili wokół siebie słuchaczy, którzy zazwyczaj sami stawali się potem filozofami czy też współtworzyli szkoły myślenia. Relacja mistrz – uczeń wydawała się wtedy głównym sposobem przekazywania i rozwijania wiedzy, co również współcześnie jest przedmiotem refleksji<sup>20</sup>. Obecnie jednak zinstytucjonalizowana forma kształcenia wymaga formalnego zdefiniowania.

---

-sprachlichen Medien, ja auch in Handlungen, Riten und Gebräuchen” – ze wstępu do: M.H. Kowalewicz (red.), *Spiel. Facetten seiner Ideengeschichte*, Mentis Verlag, Münster 2013.

<sup>16</sup> Por. R. Sitek, *Warszawska szkoła historii idei*, Scholar, Warszawa 2000; A. Kołakowski, *Wokół dorobku Warszawskiej Szkoły Historii Idei*, w: *Archiwum Warszawskiej Szkoły Historii Idei. Studia*, IFiS PAN, Warszawa 2013; P. Grad, *Warszawska Szkoła Historii Idei: tożsamość, tradycja, obecność*, IFiS PAN, Warszawa 2014.

<sup>17</sup> Por. M.H. Kowalewicz, *Spiel. Facetten seiner Ideengeschichte*, Mentis Verlag, Münster 2013; idem, *Formen der Ideengeschichte*, Mentis Verlag, Münster 2015; strona internetowa Centrum: <http://www.cbnhi.philo.uj.edu.pl/> [22.06.2015].

<sup>18</sup> Zob. podstawę programową nauczania przedmiotu filozofia, Ministerstwo Edukacji: <http://www.men.gov.pl/> [24.03.2014].

<sup>19</sup> T. Bahti, *Literary Criticism and the History of Ideas*, „Cambridge Histories Online” 9/2008: *Twentieth-Century Historical, Philosophical and Psychological Perspectives*, ss. 15–30. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/CHOL9780521300148.004>.

<sup>20</sup> Wskazuje na to m.in. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Kraków 1992, a w Polsce: W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976; Z. Szlachta, *Mistrz*, MAW, Warszawa 1984.



Edukacja filozoficzna w Polsce szczyła się wielkim powodzeniem w okresie międzywojennym, zwłaszcza gdy w szkołach była obowiązkowa<sup>21</sup>. Okres powojenny przyniósł zmianę kursu w kierunku kształcenia ideologicznego, dlatego po przemianach ustrojowych 1989 r. nastąpiła rewitalizacja i deideologizacja filozoficznych treści kształcenia. Pomimo krytyki współczesnych form wdrażania filozofii do szkół<sup>22</sup> przegląd literatury i podręczników do współczesnej edukacji filozoficznej<sup>23</sup> oraz działania Ministerstwa Edukacji Narodowej w ostatnich latach<sup>24</sup> zdają się świadczyć o dążeniu do podnoszenia jakości i promowania<sup>25</sup> tego obszaru edukacji. Zmiany można zauważyć w modyfikacjach podstawy programowej kształcenia ogólnego, z czego na uwagę zasługuje tom czwarty z komentarzem do ogólnych zaleceń w tym obszarze kształcenia<sup>26</sup>. W dokumencie tym w precyzyjny sposób dokonano zestawienia podstawowych treści filozoficznych, które powinni znać uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, chociaż tylko w zakresie rozszerzonym. Treści filozoficzne na poziomie podstawowym i gimnazjum włączane są w program nauczania języka polskiego i historii, a ich realizacja w dużej mierze zależy od profilu szkoły, podejścia kadry nauczycielskiej i zainteresowań samych uczniów<sup>27</sup>.

Zestawienie podzielone jest na okresy, a do każdego z nich przygotowano zalecaną literaturę<sup>28</sup>. Powinna być ona umiejętnie przeanalizowana i zinterpretowana, co implikuje umiejętności: logiczne, analityczne i interpretacyjne<sup>29</sup>. Od uczniów oczekuje się umiejętności pisania prac identyfikujących problematykę analizowanych tekstów – osadzenie jej w kontekście historycznym i odniesienie do innych autorów. Ważna jest też umiejętność wskazywania przykładów „tek-

<sup>21</sup> Zarys historii edukacji filozoficznej w Polsce i na świecie można znaleźć w: M. Woźniczka, *Filozofia a jej przekaz edukacyjny. Historyczne i metafizyczne uwarunkowania kształcenia filozoficznego*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” z. VI, 2009, ss. 115–136.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Ibidem. Ponadto: obecne na rynku wydawniczym podręczniki do nauczania filozofii: M. Gajewska, K. Sobczak, *Odkrywamy na nowo. Filozofia. Podręcznik zakres rozszerzony – szkoły ponadgimnazjalne*, Operon, Warszawa 2012; J. Pilikowski, *Filozofia w szkole*, Zamkor, Kraków 2007; R. Piłat, *Edukacja filozoficzna dla III klasy gimnazjum*, Stentor, Warszawa 2005.

<sup>24</sup> Mowa tu o zmianach podstawy programowej i oficjalnego wprowadzenia filozofii do szkół średnich jako przedmiotu możliwego do wyboru i zdawania na maturze

<sup>25</sup> K. Śleziński, *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice – Kraków 2012.

<sup>26</sup> M.H. Kowalewicz, *Spiel. Facetten...*; idem, *Formen der Ideengeschichte*; <http://www.cbnhi.philo.uj.edu.pl/> [22.06.2015].

<sup>27</sup> Wskazują na to autorskie projekty wdrażania treści filozoficznych do wymienionych przedmiotów, tworzenie ścieżek kształcenia i innowacji programowych, np. L. Gizińskiej *Edukacja filozoficzna. Program ścieżki przewidziany do realizacji w gimnazjum w ramach programu nauczania języka polskiego*. „STENTOR 2 – Kto czyta, nie błądzi”, na podstawie A. Jedynek, T. Walentowicz, *Filozofia w gimnazjum. Program nauczania w gimnazjum dopuszczony przez MEN pod nr. DKW-4014-79/00*.

<sup>28</sup> Podstawa programowa..., ss. 139–146.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 147.

stów kultury” rozpatrujących dany problem<sup>30</sup>. W kwestii zaleceń realizacji treści programowych akcentuje się ujęcie historyczno-problemowe. Dla ustawodawcy ważne jest uczenie argumentacji filozoficznej i wykorzystanie jej do rozwiązywania aktualnych problemów, rozwijania umiejętności logicznych, a także uczenie krytycznego i rzetelnego myślenia<sup>31</sup>.

### 3. Możliwości wynikające z wprowadzenia historii idei do edukacji filozoficznej

Choć o historii idei najczęściej mówi się w kontekście szkolnictwa wyższego<sup>32</sup>, to w fińskim curriculum (2013–2014) określającym obowiązkowe i fakultatywne treści nauczania do 18. roku życia historia idei stanowi element obowiązkowy, zwłaszcza w kontekście rozwoju społeczeństwa. Ważne miejsce zajmuje także filozofia nauczana w języku angielskim<sup>33</sup>. Sięgając do tradycji amerykańskich, można wskazać prestiżową Independence High School, koncentrującą się na przygotowaniu do studiów wyższych, gdzie historia idei stanowi narzędzie tworzenia paneli dyskusyjnych (*discussion boards*), podczas których omawiane są idee, koncepcje filozoficzne i problemy społeczne<sup>34</sup>. Przykłady te ilustrują dość znaczącą rolę historii idei na niższych szczeblach edukacji w krajach, które szczytą się jej wysokim poziomem.

Nie bez znaczenia jest odniesienie historii idei do kwestii społecznych, a zwłaszcza do wspomnianych we wstępie aktualnych problemów oddziałujących wzajemnie w przestrzeni mikro- i makrospołecznej. Wobec coraz bliższej relacji wiedzy, ekonomii i rynku pracy, jak również rosnącej zależności poszczególnych państw od wspólnoty międzynarodowej pojawia się potrzeba racjonalizacji sektora wiedzy<sup>35</sup>. Coraz istotniejsze staje się praktyczne zastosowanie wiedzy i umiejętności, co może wspomagać wdrażanie historii idei.

Proces ten może dokonywać się w dwojaki sposób: po pierwsze, może wspomagać procesy doboru i analizy informacji, krytycznego i analitycznego myślenia, które z założenia mają być kształtowane przez filozofię. Jednak w kontekście pod-

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 148.

<sup>32</sup> Za przykład może posłużyć curriculum studiów licencjackich (*bachelor*) Uniwersytetu w Aarhus w Holandii, <http://bachelor.au.dk/en/history-of-ideas/>; amerykańskiego Uniwersytetu Washington, <http://chid.washington.edu/>; Uniwersytetu w Dallas, <http://www.utdallas.edu/ah/programs/graduate/ma-history.html> lub też fińskiego Uniwersytetu w Oulu, <http://www oulu.fi/education/education-programmes/aate-ja-oppihistorian-oppiaine> [25.03.2014].

<sup>33</sup> <http://www.eira.fi/files/eiraedu/Guides/Curriculum%202013-2014> [25.03.2014].

<sup>34</sup> <http://indy-nation.blogspot.com/> [25.03.2014].

<sup>35</sup> J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, *Szkola wyższa w toku zmian. Debaty wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Impuls, Kraków 2011.

stawy programowej możliwe jest dopełnienie ujęcia historyczno-problemowego. Koncentracja nie tyle na epokach i okresach historycznych, ile na towarzyszących ludzkości problemach i pytaniach kształtuje umiejętność praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy do ich rozwiązywania. Wymaga to podejścia interdyscyplinarnego i pracy zespołowej, co wynika ze złożoności takich zagadnień, jak: despotyzm, problem zła czy sprawiedliwości<sup>36</sup>. Tym samym, obok metodologicznego aspektu, został wyróżniony drugi, dotyczący uczynienia historii idei punktem odniesienia dla współczesności. Połączenie tych aspektów koresponduje ze wspomnianym krytycznym humanizmem oraz stanowi rozwinięcie i uszczegółowienie zaleceń ministerialnych.

Zakorzenie historii idei w filozofii, zwłaszcza w krytycyzmie i dyscyplinie rozumowania, może także zapobiec instrumentalnemu i nieetycznemu wykorzystaniu wiedzy. Nie tyle skoncentrowanie uwagi uczniów na obszernych treściach programowych z zakresu filozofii, ile położenie nacisku na rozpatrywanie i analizowanie rzeczonych kwestii w kontekście filozoficznym przyczynia się do rozwinięcia umiejętności wykorzystywania wiedzy w toku przyszłego rozwoju zawodowego i/lub przygotowania intelektualnego do studiów wyższych.

## Podsumowanie

Powyższa próba ukazania możliwej roli historii idei w edukacji filozoficznej dowodzi, że wdrażanie filozofii do szkół wiąże się nie tylko ze zmianami wytycznych prawnych, ale i metod osiągania możliwie najwyższej jakości kształcenia filozoficznego. Formalny charakter współczesnej historii idei i wynikające z niej zastosowania zdają się to umożliwiać. Co więcej, jej potencjalne zastosowanie przez nauczycieli koreluje z zaleceniami Ministerstwa Edukacji.

Jednak skutki obserwowanych dziś zmian będą widoczne dopiero za kilkanaście lat, a ich skuteczność będzie zależeć od zmian strukturalnych, kształtu treści, metod dydaktycznych i przygotowania kadry. Niewykluczone, że jest to dobry moment, aby w wymiarze lokalnym sięgnąć do tradycji globalnych, zainicjowanych znacznie wcześniej, a które odniosły sukces. Ministerstwo Edukacji zaczyna uwzględniać kształcenie filozoficzne w budowaniu solidnego kapitału wiedzy i umiejętności, stanowiących o pewnej oglądzie intelektualnej, niezależnie od przyjętej ścieżki specjalizacji. Uwzględnienie na tej drodze historii idei może również przyczynić się do promowania idei społeczeństwa obywatelskiego oraz kształtowania świadomości praw i obowiązków obywatelskich, co w kontekście uczestnictwa Polski w demokratycznych organizacjach ponadnarodowych jawi

<sup>36</sup> Por. *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*, t. II, Harvard University Press, Cambridge, Mass. (1968) 1974.

się jako szczególnie ważne. Polska edukacja filozoficzna wciąż pozostaje *in statu nascendi*, co z jednej strony wzbudza dyskusje, a z drugiej – przy zachowaniu podstawy otwartości wobec głosów pojawiających się w tym dyskursie – może okazać się inspirujące i korzystne pod względem jakości.

## Literatura

- Aloni N., *Enchancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2002.
- Bahti T., *Literary Criticism and the History of Ideas*, „Cambridge Histories Online” 9/2008: *Twentieth-Century Historical, Philosophical and Psychological Perspectives*, doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CHOL9780521300148.004> [22.06.2015].
- Bevir M., *The Logic of the History of Ideas*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Böttcher W., Lechner E., Schöler W. (red.), *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Lang, Frankfurt nad Menem 1992.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Kraków 1992.
- Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*, t. II, Harvard University Press, Cambridge Mass. (1968) 1974.
- Dorschel A., *Ideengeschichte*, Vanderhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010.
- Elmer D., *Cross-Cultural Conflict: Building Relationship for Effective Ministry*, InterVarsity Press, Downers Grove, IL 1993.
- Gajewska M., Sobczak K., *Odkrywamy na nowo. Filozofia. Podręcznik zakres rozszerzony – szkoły ponadgimnazjalne*, Operon, Warszawa 2012.
- Grad P., *Warszawska Szkoła Historii Idei: tożsamość, tradycja, obecność*, IFiS PAN, Warszawa 2014.
- Hoffmann Nemiroff G., *Reconstructing Education: Toward a Pedagogy of Critical Humanism*, Bergin & Garvey, New York 1992.
- Jedynak A., Walentowicz T., *Filozofia w gimnazjum. Program nauczania w gimnazjum dopuszczony przez MEN pod nr. DKW-4014-79/00*.
- Kolakowski A., *Wokół dorobku Warszawskiej Szkoły Historii Idei*, w: *Archiwum Warszawskiej Szkoły Historii Idei. Studia*, IFiS PAN, Warszawa 2013.
- Kostkiewicz J., Domagała-Kręcioch A., Szymański M.J., *Szkoła wyższa w toku zmian. Debaty wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Impuls, Kraków 2011.
- Kowalewicz M.H., *Formen der Ideengeschichte*, Mentis Verlag, Münster 2015.
- Kowalewicz M.H. (red.), *Spiel. Facetten seiner Ideengeschichte*, Mentis Verlag, Münster 2013.
- Lovejoy A.O., *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*, Harvard University Press, Cambridge Mass. 1936.
- Pilikowski J., *Filozofia w szkole*, Zamkor, Kraków 2007.
- Piłat R., *Edukacja filozoficzna dla III klasy gimnazjum*, Stentor, Warszawa 2005.
- Pocock J.G.A., *Political Thought and History. Essays on Theory and Method*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- Pulte H., *Science and its demarcation in the Light of the History of ideas. A short Outline with apparent and real Implications for 'Appearance and Reality'*, „Orbis Idearum. History of

- Ideas NetMag” t. 1, 1/2013: *Appearance, Reality, and Beyond*, [www.orbisidearum.net](http://www.orbisidearum.net) [21.03.2014].
- Sitek R., *Warszawska szkoła historii idei*, Scholar, Warszawa 2000.
- Skinner Q., *Meaning and Understanding in the History of Ideas*, „History and Theory” t. 8, 1/1969.
- Szlachta Z., *Mistrz*, MAW, Warszawa 1984.
- Śleziński K., *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice – Kraków 2012.
- Tatarkiewicz W., *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976.
- Terlecki R., *Historia wychowania*, t. II: *Wiek XIX i XX*, WAM, Kraków 2005 (wydanie pdf).
- Woźniczka M., *Filozofia a jej przekaz edukacyjny. Historyczne i metafizyczne uwarunkowania kształcenia filozoficznego*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2009.
- <http://bachelor.au.dk/en/history-of-ideas/> [25.03.2014].
- <http://chid.washington.edu/> [25.03.2014].
- <http://hdr.undp.org/> [21.03.2014].
- <http://indy-nation.blogspot.com/> [25.03.2014].
- <http://www.cbnhi.philo.uj.edu.pl/> [22.06.2015].
- <http://www.eira.fi/files/eiraedu/Guides/Curriculum%202013-2014> [25.03.2014].
- <http://www.oulu.fi/education/education-programmes/aate-ja-oppihistorian-oppiaine> [25.03.2014].
- <http://www.utdallas.edu/ah/programs/graduate/ma-history.html> [25.03.2014].



Marcin Szymański

Uniwersytet Opolski

III Liceum Ogólnokształcące w Opolu, OKE Wrocław

## Perspektywy filozofii i jej rola w edukacji na podstawie analizy pozaredakcyjnych dyskusji członków Komitetu Redakcyjnego Biblioteki Klasyków Filozofii PWN

Biblioteka Klasyków Filozofii PWN jest na polskim rynku wydawniczym zjawiskiem szczególnym. Seria ta jest wydawana od początku lat 50. XX wieku, wciąż jest ceniona i ma wielu zwolenników.

Niniejszy tekst przedstawia bogactwo pracy Komitetu Redakcyjnego Biblioteki Klasyków Filozofii oraz osób tam pracujących<sup>1</sup>. Koncentruje się on na wypowiedziach czołowych filozofów aktywnych w latach 50. XX wieku, jest więc analitycznym podsumowaniem źródłowych danych zgromadzonych w archiwum Komitetu Redakcyjnego Biblioteki Klasyków Filozofii PWN.

### Przyszłość filozofii

Reprezentatywne dla całej dyskusji o miejscu i roli filozofii dziś, jak i przed laty, jest pytanie, czy i w jakim stopniu filozofia powinna być obecna w edukacji. Jesteśmy po burzliwej dyskusji na temat podstawy programowej nauczania filozofii, jej miejsca w szkole ponadgimnazjalnej i obecności w kanonie przedmiotów maturalnych, jak również dyskusji o miejscu filozofii na uniwersytetach oraz konieczności (bądź jej braku) powszechnego jej nauczania studentów kierunków niefilozoficznych. Te same pytania, choć w nieco innym kontekście i innej rzeczywistości, pojawiały się już wcześniej w dyskusjach środowiska filozoficznego.

---

<sup>1</sup> Dokumenty, na które będę się powoływał, są własnością PWN, lecz nie są one skatalogowane, więc w przypisach będę starał się jak najdokładniej podać ich źródło.

W 1957 r. przewodniczący Komitetu Nauk Filozoficznych i Socjologicznych Polskiej Akademii Nauk prof. Adam Schaff zwrócił się do czołowych przedstawicieli świata filozoficznego oraz do członków Komitetu Redakcyjnego Biblioteki Klasyków Filozofii z prośbą o analizę stanu i perspektyw rozwoju polskiej filozofii<sup>2</sup>. W archiwum Komitetu Redakcyjnego BKF zachowało się wiele wypowiedzi, stanowiących reakcję na ten sygnał. Znalazły się tam opinie profesorów: Janiny Kotarbińskiej, Marii Kokoszyńskiej-Lutmanowej, Romana Ingardena, Władysława Tatarkiewicza, Romana Suszko, Jerzego Pelca, Tadeusza Kotarbińskiego, Heleny Eilstein, Bronisława Baczki, a także Ireny Krońskiej.

Wypowiedź prof. Janiny Kotarbińskiej<sup>3</sup> wyraża dominujący trend w wypowiedziach innych przywoływanych osób. Zajmując się głównie logiką, prof. Kotarbińska zwraca uwagę, że w okresie międzywojennym logika polska wysunęła się na czołowe miejsce w światowym ruchu filozoficznym. Dlatego postuluje, by zaktywizować polskich uczonych do udziału w kongresach i sympozjach międzynarodowych. Podkreśla też konieczność tworzenia prac w językach międzynarodowych, wymiany stypendialnej pracowników naukowych, dopływu młodej kadry przez zwiększenie liczby stypendiów doktoranckich, staży i etatów asystenckich. Porusza też kwestię opracowania nowych podręczników do logiki oraz przywrócenia zajęć z logiki na wszystkich kierunkach studiów.

Niestety, w przeciwieństwie do innych opinii na temat perspektyw filozofii, trudno w wypowiedzi prof. Kotarbińskiej doszukać się bardziej uniwersalnych uwag dotyczących filozofii, zresztą jest ona jedną z niewielu osób wypowiadających się w tej sprawie nauczania studiów filozoficznych w owym czasie. Należy więc uznać tę wypowiedź jedynie jako komentarz do zajmowanej pozycji w środowisku filozoficznym, a nie jako głos w szerszej dyskusji.

Prof. Maria Kokoszyńska-Lutmanowa podchodzi do kwestii perspektyw filozofii rozważnie<sup>4</sup>. Mówi o zadowalającym poziomie etyki i estetyki, choć dodaje, że sama mało zna się na tych zagadnieniach. Natomiast dość ostro rozprawia się z logiką, epistemologią i ontologią:

[...] kwitnie tu algebraizująca się coraz silniej logika formalna albo deklaracyjny marksizm, brak rozkwitu ideologicznie niezaangażowanych, konkretnych badań nad nauką i jej metodami. Ta sytuacja wskazuje na pewien eskapizm, którego motywy nie zawsze są jasne.

<sup>2</sup> Pismo podpisane przez prof. Adama Schaffa, przewodniczącego Komitetu Nauk Filozoficznych i Socjologicznych PAN, dotyczące analizy stanu i perspektyw rozwoju polskiej filozofii w latach 1967–1985; Warszawa, 6.06.1967 r. Posiedzenie poświęcone tym zagadnieniom zostało zaplanowane na 12.06.1967 r. w Pałacu Staszica w Warszawie.

<sup>3</sup> J. Kotarbińska, *Uwagi odnoszące się do spraw związanych z logiką*, Warszawa (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).

<sup>4</sup> M. Kokoszyńska-Lutmanowa, *Uwagi w sprawie perspektywnego planu rozwoju nauk filozoficznych w Polsce*, Wrocław (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).



Jest to sytuacja niebezpieczna, bo toruje drogę dla rozwoju filozofii nienaukowej, która nie tylko nie przybliży ludzi do naukowego poglądu na świat, ale wyraźnie ich odeń oddala<sup>5</sup>.

Receptą na tę sytuację według prof. Kokoszyńskiej-Lutmanowej jest intensywne nauczanie filozofii (szczególnie jej logicznych elementów), począwszy od liceów, prowadząc w szkole średniej zajęcia z propedeutyki filozofii, kursu filozofii i logiki jako etapu koniecznego do podjęcia studiów magisterskich na wszystkich kierunkach uniwersyteckich. Proponuje ona także powołanie międzyuczelnianych instytutów filozofii i logiki, które miałyby koordynować nauczanie filozofii w podległych im ośrodkach, oraz opracowanie nowych podręczników do logiki i propedeutyki filozofii, jak również wydawanie większej liczby prac o charakterze syntetycznym.

Stanowisko prof. Kokoszyńskiej-Lutmanowej opiera się na kilku założeniach. Po pierwsze, przygotowanie filozoficzne, a szczególnie logiczne, jest niezbędne do zajmowania się wieloma dziedzinami nauki, czy po prostu rozwiązywania problemów, nie tylko naukowych. Po drugie, logika, nie tylko matematyczna, jest kluczowa dla rozwoju filozofii akademickiej, ponieważ w ówczesnej Polsce środowisko logików było bardzo silne. Po trzecie, nie postuluje ona zastąpienia filozofii z całym jej bogactwem logiką, ale jej ochronę przed unicestwieniem jako narzędzia systemu politycznego. Nie należy zatem traktować głosu za logiką jako ostatecznego kierunku filozofii, ale jako jeden z możliwych sposobów utrzymania i rozwoju filozofii. Logika była tej uczoney, zajmującej się metodologią nauk, epistemologią i logiką ogólną, bez wątpienia najbliższa, lecz najważniejsze w jej wypowiedzi było ujęcie dróg rozwoju filozofii, począwszy od szkoły średniej, aż po uczelnie, jako głównego celu.

Opinia prof. Romana Ingardena dotyczy zupełnie innych problemów<sup>6</sup>. Zwraca on uwagę, że prowadzenie uniwersyteckich studiów filozoficznych dopiero po uzyskaniu magisterium z innej nauki szczegółowej jest niecelowe.

Jeżeli miałyby chodzić o wykształcenie samodzielnie myślących filozofów, zaczyna się zbyt późno i w warunkach nie sprzyjających samodzielności i niezależności myślenia. Młodzi magistrzy są zazwyczaj zbyt dogmatycznie nastawieni do nauki, w zakresie której byli kształceni, zbyt też negatywnie do filozofii, która obecnie wśród przedstawicieli nauk szczegółowych jest raczej w wielkiej pogardzie, zwłaszcza wśród matematyków i przyrodników<sup>7</sup>.

Krytykuje też plan wprowadzany przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dotyczący nauczania filozofii na uniwersytetach polskich. Zwraca uwagę, że nie różni się on zasadniczo od wówczas realizowanego, na pewno nie-

<sup>5</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>6</sup> R. Ingarden, [*Perspektywy filozofii*], Kraków (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).

<sup>7</sup> Ibidem, s. 1.

rozwijanego, na pewno niepoprawianego. Postuluje zastąpienie suchego wykładu encyklopedycznego, bardzo okrojonego, jeśli chodzi o liczbę godzin, a dodatkowo bardzo powierzchownego, sugerując rozwiązanie polegające na „pozostawieniu wykładowcom swobody wyboru pewnego podstawowego zagadnienia z danej dziedziny, które zostałyby przedyskutowane w różnych swych aspektach na podstawie własnej badawczej pracy wykładowcy”<sup>8</sup>.

A zatem przyszłość nauczania filozofii na poziomie uniwersyteckim widzi Ingarden w prowadzeniu zajęć z filozofii w formie prezentowania wybranego przez prowadzącego zagadnienia i prowadzenia zajęć konsekwentnie w zakresie tego tematu.

Prof. Ingarden zwraca jednocześnie uwagę na niedostateczne przygotowanie studentów ze względu na niski poziom nauczania filozofii w szkołach średnich. Biorąc pod uwagę wcześniejsze uwagi o niecelowości zasady studiowania filozofii po ukończeniu innego kierunku studiów, widzi on rozwiązanie, a także przyszłość, w prowadzeniu studiów filozoficznych po zaliczeniu dwóch lat studiów z innej dziedziny i zdaniu egzaminów na określonym poziomie.

Uwagi prof. Ingardena są skupione na problemach trawiących środowisko akademickie, jednak widać w nich wyraźnie próbę korelacji systemu nauczania filozofii z nauczaniem tego przedmiotu od poziomu szkoły średniej, a także konieczność logicznego zestawienia kursów na studiach filozoficznych<sup>9</sup>.

Kolejną wypowiedź na temat perspektyw filozofii przedstawił prof. Władysław Tatarkiewicz<sup>10</sup>. Swoją analizę opiera on na trzech zagadnieniach. Po pierwsze, jest przeciwnikiem podziału Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego (jedynego wówczas w Polsce kształcącego na kierunku filozofia). Uważa, że trudno sprawić, by zagadnienia mieszczące się w zakresie filozofii, np. estetyka, mogły być w pełni realizowane odrębnie na studiach historycznych, filologicznych czy historii sztuki. Po drugie, z oburzeniem konstatuje konieczność ukończenia studiów magisterskich przed podjęciem studiów w zakresie filozofii. Okres 10 lat studiowania uważa za zdecydowanie zbyt długi. Opowiadając się przeciw temu rozwiązaniu, pisze:

[10 lat studiów – M.S.] obciąża zarówno studenta jak i skarb państwa, jest przytem obawa, że słuchacz przez 5 lat studiów filozoficznych zapomni to, czego się w innej specjalności przez poprzednie 5 lat nauczył. [...] sam jestem chyba w równym stopniu fachowo przy-

<sup>8</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>9</sup> Ingarden celnie wskazuje na niespójności, takie jak wprowadzenie zajęć z psychologii długo po prowadzeniu zajęć z etyki, braku zajęć z epistemologii i metodologii nauki realizowanych przez filozofów, nie tylko logików, czy wreszcie wskazując na zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na wykłady ze wstępu do filozofii, etyki, estetyki, i wprowadzenie wykładu z cybernetyki, lecz jedynie w wymiarze dwóch godzin. Ibidem, ss. 2–3.

<sup>10</sup> W. Tatarkiewicz, [*Perspektywy filozofii*] (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).

gotowany w zakresie filozofii jak i historii sztuki, zajmowałem katedry z obu dziedzin, a studiowałem je jednocześnie i nie dłużej niż przez 5 lat<sup>11</sup>.

Trzecim ważnym zagadnieniem podejmowanym przez prof. Tatarkiewicza jest krytyka prowadzenia pełnych studiów filozoficznych na jednym wyrażnie tylko polskim uniwersytecie. Stwierdza on, że ten błąd jest zbyt oczywisty, by warto było się nim zajmować.

Urządzanie seminariów międzyuczelnianych, jakie odbywają się np. w zakresie estetyki, jest kosztowne, uciążliwe i nie równoważy braku większej ilości studiów filozoficznych<sup>12</sup>.

Uwagi prof. Tatarkiewicza są bez wątpienia wynikiem jego doświadczeń. Z jednej strony odnosi się on, czy też po prostu krytykuje zastaną sytuację, nie pozostawiając wątpliwości, o jakich błędach w prowadzeniu studiów filozoficznych mówi. Z drugiej strony jego argumentacja jest skierowana systemowo – choć w przykładach często odnosi się do estetyki i historii sztuki, to obrazuje w ten sposób szerszy problem, polegający na ograniczeniach studiowania filozofii w ogóle. Biorąc pod uwagę pytanie o przyszłość filozofii, z jego wypowiedzi można wyczytać tylko to, że dostęp do studiów filozoficznych powinien być bardziej powszechny i realizowany w wielu ośrodkach akademickich, ale nie to, jaka ta filozofia miałaby być i po co filozofię studiować – co dla czytelnika zajmującego się filozofią jest zapewne pytaniem retorycznym, jednak w szerszym kontekście wcale nie bezzasadnym. Nie daje on też odpowiedzi na pytanie, czy edukacja filozoficzna powinna być realizowana wyłącznie na studiach filozoficznych, czy może także na innych kierunkach studiów. O roli filozofii w edukacji ogólnokształcącej na poziomie szkół średnich nie ma w jego wypowiedzi żadnej wzmianki.

Ciekawa jest również opinia prof. Romana Suszko<sup>13</sup>. Dokonuje on krótkiej analizy sytuacji w logice, porównując dwa ośrodki uniwersyteckie zajmujące się tą dziedziną. Píše o sile Wrocławia i słabości Warszawy. Jest to o tyle ciekawe, że korzenie polskiej logiki sięgają szkoły lwowsko-warszawskiej – silne środowisko logiki lwowskiej przeniosło się w latach 30. XX wieku do Warszawy, rozwijając tam swoje koncepcje na wydziale matematyki i filozofii. Natomiast po II wojnie światowej środowisko intelektualne Lwowa znalazło przystań we Wrocławiu i to właśnie lwowscy naukowcy tworzyli środowisko uniwersyteckie tego miasta. Oznacza więc to, że pierwsza słynna fala logików lwowsko-warszawskich z Alfredem Tarskim na czele po wojnie przegrywała konkurencję z drugą falą, lwowsko-wrocławską, która choć nie tak słynna, to wyznaczała potem standardy. Prof. Suszko zwraca uwagę, że należy czerpać z doświadczeń wrocławskich,

<sup>11</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>13</sup> R. Suszko, *Dwie krótkie uwagi na temat aktualnej sytuacji i perspektyw rozwojowych w logice* (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).

inspirować studentów do podejmowania badań logicznych na wzór wrocławskich. Co ciekawe, logika we Wrocławiu – jak wskazuje prof. Suszko – rozwija się nie w ramach filozofii, ale matematyki. Tymczasem w Warszawie logika funkcjonuje w dwóch odrębnych instytucjach, a Zakład Logiki IFiS PAN zajmuje się głównie logiką matematyczną, jej adepci nie mają bowiem dla siebie miejsca na Wydziale Filozoficznym UW, gdzie dominuje metodologia, zaś absolwenci Wydziału Filozoficznego UW nie potrafią odnaleźć się w dziedzinach bliskich logice matematycznej<sup>14</sup>.

Smaku całej wypowiedzi, skoncentrowanej na dziedzinie najbliższej prof. Suszko, dodaje fakt, że autor był wówczas pracownikiem Zakładu Logiki IFiS PAN, a więc krytycznie wypowiadał się o swej macierzystej instytucji badawczej.

Z wypowiedzi prof. Suszko nie wylania się szerszy obraz przyszłości filozofii w Polsce, tym niemniej można zauważyć, że koncentrując się na akademickim poziomie nauczania filozofii, wskazuje on na atomizację środowiska naukowego, która powoduje obniżenie poziomu prac i rozwoju logiki, ale także na brak świadomego zarządzania i wyznaczania kierunków rozwoju tak dla filozofii jako całości, jak i jej poszczególnych dziedzin.

Jeszcze ciekawszy jest pomysł rozwoju filozofii przedstawiony przez prof. Jerzego Pelc<sup>15</sup>. Zgłasza on bowiem konieczność powołania w oparciu o struktury Państwowej Akademii Naukowej placówki badawczej zajmującej się semiotyką. Prof. Pelc uważa, że semiotyka jako dziedzina interdyscyplinarna skupia w sobie zainteresowania logiczne, filozoficzne, lingwistyczne, psychologiczne, psycholingwistyczne, a także z zakresu teorii sztuki, muzyki, literatury, teatru, filmu, estetyki, socjologii i antropologii społecznej. Píše on:

[...] potrzeba powołania placówki semiotycznej nie wymaga, moim zdaniem, uzasadnienia. Nie od rzeczy natomiast będzie przypomnieć, że istnieje już od kilku miesięcy Polskie Towarzystwo Semiotyczne; nie jest to zaś chyba najczęściej spotykana kolejność powstawania instytucji naukowych: naprzód Towarzystwo, a dopiero później zakład naukowy<sup>16</sup>.

Jest to o tyle znaczące, że kiedy optował on za zajęciem się semiotyką, kierunek ten w filozofii i innych dziedzinach nauki zaczynał dominować, znacząco się rozwijać, obalać kolejne tabu naukowe i zmieniać paradygmaty. To w tym okresie *Dociekania filozoficzne* Wittgensteina stają się tematem dyskusji, psycholingwistyka Austina wychodzi na światło dzienne, a dekonstrukcja z Derridą na czele zaczyna święcić triumfy. Tematyka ta wciąż jest w czołówce dyscyplin humanistycznych, zaś pisma semiotyczne Umberta Eco przekraczają kolejne dziedziny nauki. Sądzę,

<sup>14</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>15</sup> J. Pelc, *Uwagi w sprawie planu rozwoju nauk filozoficznych* (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).

<sup>16</sup> Ibidem, s. 1.

że gdyby wówczas kształtować środowisko naukowe zajmujące się semiotyką, polscy naukowcy byłiby w pierwszym szeregu osób zmieniających naukę na świecie.

Na potwierdzenie tego postulatu, ale i dla obiektywnego podsumowania postawy prof. Pelca należy nadmienić, że rozwój semiotyki faktycznie był znaczący, a jej obecność jest dziś nieodzowna dla działania instytutów filozofii. Nie udało się to jednak w takim zakresie, jak postulował autor, gdyż w instytutach akademickich nie jest to dziedzina interdyscyplinarna, a jej przejawy można odnaleźć w lingwistyce, psycholingwistyce, psychologii, socjologii, kulturoznawstwie czy antropologii. Poza tym postulat prof. Pelca był ściśle skoncentrowany na dziedzinie, która była mu bliska, bez odniesienia do złożonych problemów filozofii. Zresztą jako wychowanek Tadeusza Kotarbińskiego, pozostaje on wierny swemu głównemu zainteresowaniu, dzięki któremu osiągnął wiele sukcesów w Polsce i za granicą. Tym niemniej trudno ten postulat uznać za będący lub mogący być receptą na przyszłość filozofii w Polsce.

Kolejną propozycję dotyczącą przyszłości filozofii przedstawia prof. Tadeusz Kotarbiński. Analizując stan filozofii i kierunek jej rozwoju, zwraca on szczególną uwagę na konieczność nieskrępowanej nauki filozofii<sup>17</sup>. Definiuje on przy tym filozofię jako

[...] kompleks trzech zespołów dociekań. Są to „światopogląd”, „filozofia teoretyczna” i „filozofia praktyczna”. Przez światopogląd rozumiem usiłowanie odpowiedzi na problematykę odziedziczoną po religii, przez filozofię teoretyczną – usiłowanie odpowiedzi na problematykę wyrosłą z zawartego w *corpus aristotelicum* „Organonu”, przez filozofię praktyczną – usiłowanie odpowiedzi na tradycyjną problematykę mądrości życiowej, obejmującą zagadnienia dobra i zła czy to w sensie szczęścia i nieszczęścia, czy to w sensie tego co czcigodne i tego co haniebne, czy to w sensie zaradności i niedołęstwa<sup>18</sup>.

Prof. Kotarbiński uważa, że dla rozwoju filozofii, a także dla dobra społeczeństwa nie potrzeba planowania i zwracania uwagi na wybrane zagadnienia czy części składowe zagadnień filozoficznych. Należy jedynie wprowadzić filozofię do nauki w bardzo szerokim zakresie. Odnosi się to zarówno do szkół średnich, jak i wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem szkół przygotowujących nauczycieli. Takie przygotowanie każdego nauczyciela przed specjalnością, a uczniów przed zaznajomieniem z filozofią jako dziedziną prof. Kotarbiński widzi jako przygotowanie do tego, by w ostatnich latach szkoły średniej filozofia mogła zyskać status odrębnego przedmiotu:

<sup>17</sup> T. Kotarbiński, *Postulaty rozwoju nauk filozoficznych*, Warszawa (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).

<sup>18</sup> Ibidem, s. 1.

[...] filozofia z natury rzeczy powinna zajmować jedno z pierwszych miejsc jako zbiór odrębnych przedmiotów nauczania w wyższych klasach szkolnictwa ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej<sup>19</sup>.

Prof. Kotarbiński sugeruje też, by nie zawężać, ograniczać doktrynalnie zagadnień filozoficznych czy formułować programów studiów za pomocą tematów, ale zagadnień, które wykładowcy mogliby swobodnie rozwijać.

[...] wieloletnie już doświadczenie pozwala stwierdzić, że kto rzetelnie i wedle najlepszego rozeznania dąży do prawdy, ten – z tradycyjnych pozycji startując – zbliża się do marksizmu, kto zaś wedle programu zdąży wprost do marksizmu – ten się od prawdy oddala<sup>20</sup>.

Krótki tekst Tadeusza Kotarbińskiego ujawnia jego światopogląd, nie pozostawia wątpliwości, że jedno z zadań filozofii miałyby polegać na walce z religią, a podstawą tego powinien być marksizm. Tym niemniej, pomijając kwestię społeczno-polityczną, uwagi prof. Kotarbińskiego ukazują szersze spojrzenie na rolę filozofii. Nie jest to jedynie element uniwersyteckiego, naukowego rozwoju tak dziedziny, jak i jej adeptów, ale przede wszystkim element kształtowania postaw. Mowa tu nie o kształceniu filozofów, ale o kształceniu całego grona nauczycieli i uczniów szkół średnich, a w ten sposób całych pokoleń, dla których dyskurs i polemika nie miałyby tajemnic, a co za tym idzie – społeczeństwa mniej podatnego na manipulację i ludzi potrafiących sobie radzić w życiu. Trudno stwierdzić, czy jest to pokłosie filozoficznych poglądów tego filozofa, jego politycznych sympatii, czy też postrzegania filozofii jako narzędzia o dużo większym znaczeniu dla społeczeństwa. Tym niemniej, w odróżnieniu od wielu innych wypowiedzi, opinię prof. Kotarbińskiego można uznać za celującą odpowiedź na pytanie prof. Schaffa.

Prof. Helena Eilstein skupiła się w swojej analizie na problemie konsekwentnego budowania zaplecza naukowego w ramach zagadnień filozofii nauk przyrodniczych<sup>21</sup>. Jako zagadnienia filozofii nauk przyrodniczych, prócz problemów filozoficznych z zakresu biologii, fizyki, astronomii czy chemii, rozumie ona przede wszystkim filozofię nauki szeroko, zwłaszcza w kontekście analizowanych w tym czasie zagadnień poruszanych przez Thomasa S. Kuhna czy Imre Lakatosa. Tezy prof. Eilstein dotyczą problemu braku skorelowania działań wąskiej grupy naukowców zajmujących się problematyką filozofii nauk przyrodniczych. Zwraca ona także uwagę na brak etatów doktoranckich niezbędnych do wspierania młodych naukowców chcących specjalizować się w tej dziedzinie. Poza tym osoby zajmujące się tymi naukami są rozproszone w katedrach uniwersyteckich całego kraju, nie mając okazji brania udziału we wspólnych przedsięwzięciach

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>21</sup> H. Eilstein, *Filozofia nauk przyrodniczych*, Warszawa (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).



i współpracy. Młodych naukowców nie kieruje się do ośrodków, gdzie jest kadra naukowa mogąca pomóc im w rozwoju. Jako receptę prof. Eilstein proponuje więc kilka ciekawych rozwiązań. Po pierwsze, rozwój i kontynuowanie działań, które podejmowała wcześniej autorka:

Pracownia Zagadnień Filozoficznych w IFiS PAN [...] powinna prowadzić regularne konwersatorium poświęcone tej problematyce [nauk przyrodniczych – M.S.] dla pracowników i wolontariuszy (fizyków i filozofów). Nadto powinna mieć plan pewnych prac wydawniczych typu dydaktyczno-usługowego<sup>22</sup>.

Po drugie, proponuje ona stworzenie kilku ośrodków akademickich, które skupiałyby działania filozofów z różnych ośrodków dotyczące poszczególnych problemów, które naukowcy podejmują: fizyka, metodologia nauk przyrodniczych, biologia, filozofia fizyki, teoria czasu i przestrzeni. Postuluje też organizowanie dużych konferencji nie tylko dla specjalistów z poszczególnych dziedzin filozofii nauk przyrodniczych, ale także dla pasjonatów i osób zajmujących się tymi tematami jako dydaktycy, osoby mogące w najszerszy, również interdyscyplinarny, sposób odnaleźć się w problematyce nauk filozoficznych<sup>23</sup>.

Tak jak w przypadku innych specjalistów, prof. Eilstein nie odchodzi daleko w budowaniu perspektywy filozoficznej od własnej dziedziny, jednak dostrzega też hermetyczność swojej pracy, przez co proponuje upowszechnianie tej wiedzy także poza środowiskiem akademickim. Jest to wciąż dalekie od szerokiego kontekstu filozofii jako takiej, nie jest to też droga do zbudowania spójnego obrazu filozofii czy też spójnego kierunku rozwoju filozofii, którą powinni realizować w swoich dziedzinach i w zakresie swoich możliwości wszyscy filozofowie w Polsce. Również w tym wystąpieniu zabrakło więc odpowiedzi na pytanie, po co jest filozofia i jakie jest jej miejsce.

Opinię na bardzo wysokim poziomie, systematyczną i analityczną, zaproponował prof. Bronisław Baczko<sup>24</sup>. Wskazuje on na nieprzewidywalność roli, jaką będzie spełniać filozofia w nadchodzących latach. Dowodzi tego separowanie się poszczególnych dziedzin filozoficznych, autonomizacja dziedzin i problemów rozpatrywanych tradycyjnie przez dyscypliny filozoficzne. Prof. Baczko podkreśla przy tym uniwersalny wymiar filozofii, będącej refleksyjnym narzędziem systematycznej analizy problemów o charakterze kulturowym i światopoglądowym. Należy pamiętać, że przez wiele lat prof. Baczko był ideologiem marksizmu, a dopiero w latach tworzenia swojej opinii przechodził na pozycje rewizjonistyczne, kwestionując zasadniczy wymiar marksizmu w wydaniu PRL.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 4.

<sup>23</sup> Ibidem, ss. 3–5.

<sup>24</sup> B. Baczko, *Projekt założeń planu perspektywicznego rozwoju nauk filozoficznych (do r. 1985)* (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).

Baczko zakłada również postępowanie w upowszechnieniu wykształcenia średniego i wyższego, a tym samym perspektywy filozoficznej. W tym też zresztą widzi rolę filozofii – nie tylko jako wskazanie rozwiązań, ale przede wszystkim jako poszukiwanie narzędzi maksymalizowania struktury edukacji, jako drogi rozwoju filozofii, a tym samym kultury.

Prof. Baczko zauważa także dużą nierównomierność rozwoju nauk filozoficznych. Konstatując konsekwentne rozwijanie wszystkich działów filozofii, z widoczną tendencją do ich usamodzielniania się, pisze on o konieczności dbania o rozwój kadry naukowej, starania się o wysoki poziom i liczbę publikacji książkowych, zaangażowanie w czasopiśmienniczą wymianę informacji o dokonaniach naukowych. Bariery w realizacji tych postulatów dostrzega w ograniczeniach instytucjonalnych, które znacznie powstrzymują rozwój i samorealizację. Oprócz tego za bardzo złe zjawisko uznaje wycofanie ze szkół nauczania filozofii, a także zawieszenie na kolejne lata magisterskich studiów filozoficznych oraz wzbronienie nauczania logiki w szkołach średnich i szkołach wyższych. Kolejną barierą jest niemal zapaść filozofii w ośrodkach pozawarszawskich. Prof. Baczko sugeruje wsparcie dziedzin filozofii, które mają małe możliwości samorozwoju, przez powoływanie placówek uniwersyteckich, akademickich czy w oparciu o struktury Polskiej Akademii Nauk, zajmujących się tymi dziedzinami. Uważa, że dla rozwoju takich dziedzin, jak: ontologia i teoria poznania, metodologia nauk humanistycznych, filozofia kultury, filozofia prawa, historia filozofii polskiej i narodów słowiańskich, historia filozofii kultur wschodnich, konieczne jest solidne wsparcie. Alarmuje także w kwestii spadku liczby specjalistów z zakresu filozofii i filologii klasycznej, który może doprowadzić do zapaści w dziedzinie przekładów z filozofii starożytnej, a w efekcie obniżyć poziom kultury filozoficznej.

W zakresie stymulowania dziedzin na granicy filozofii to właśnie filozofia powinna wspierać w rozwoju takie dyscypliny, jak: religioznawstwo, semiotyka czy naukoznawstwo, a także wspierać naukowców z tych dziedzin, dając im możliwość kształcenia się na wydziałach filozofii. Prof. Baczko dostrzega, że nawet jeśli dziedziny te wyodrębnią się w przyszłości jako samodzielne dziedziny, to horyzont problematyki wciąż będzie wspólny, a wsparcie ich przyszłych kadr wiedzą i kompetencjami filozoficznymi pozwoli łączyć ich prace na bazie odnajdowanej w filozofii.

Ważnym elementem powinno być kształcenie filozoficzne. Baczko sugeruje powrót do nauczania filozofii w szkołach średnich oraz kształcenie nauczycieli w zakresie filozofii. Jak pisze:

[...] propedeutyczna wiedza filozoficzna powinna stanowić element niezbędny kultury ogólnej uzyskiwanej w ramach wykształcenia wyższego wszystkich typów<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 3.



W związku z tym sugeruje wsparcie i inwestowanie w wydawnictwa filozoficzne.

W ramach edycji dzieł filozoficznych nacisk szczególnie położyć należy na stopniowe zapełnianie rażących luk w zakresie najnowszej przekładowej literatury filozoficznej oraz znaczne usprawnienie przekładów publikacji bieżących. I dalej: przedsięwzięciami edytorskimi skupiającymi wysiłek ogółu filozofów powinny zostać nadal Biblioteka Klasyków Filozofii, obejmująca rozszerzony zakres chronologiczny, Słownik Filozofów oraz Encyklopedyczny Słownik Filozoficzny<sup>26</sup>.

Cała wypowiedź prof. Baczki utrzymana jest w duchu utożsamiania roli filozofii z rolą instytucji badawczej, uniwersyteckiej, przy czym ten postulat – z pewnymi ograniczeniami, jak sam zauważa – jest już realizowany<sup>27</sup>, lecz ważniejsze jest jeszcze traktowanie filozofii nie jako hermetycznej nauki akademickiej, ale jako sposobu wpływania na społeczeństwo. Postrzega on bowiem filozofię jako element kulturotwórczy, światopoglądowy, którego zadaniem jest emancypacja społeczeństwa i kształtowanie jego obywateli. Można w tym usłyszeć echa roli prof. Baczki w tworzeniu ideologii stalinizmu i marksizmu w powojennej Polsce, a w kontekście jego późniejszych prac – także postulaty zerwania z ideologią komunistyczną.

Ostatnią osobą, której opinię warto przedstawić, jest Irena Krońska, kierująca Komitetem Redakcyjnym Biblioteki Klasyków Filozofii<sup>28</sup>. Nie sięga ona w analizach daleko – stara się skupić na kwestii sobie najbliższej, a mianowicie wydawnictw filozoficznych. Jest osobą dobrze zorientowaną, toteż nie pozostawia suchej nitki na wydawnictwach filozoficznych. Przede wszystkim zwraca uwagę na to, że bez literatury nie zdołają rozwinąć się studia filozoficzne. Najwięcej jest wprawdzie wydawnictw starożytnych, ale jest to nadal słabo zagospodarowana dziedzina, ponieważ maleją zastępy studentów mogących czytać teksty antyczne w oryginale. Zresztą i tych oryginałów nie ma wystarczająco dużo, a zmniejszanie się liczby studentów na studiach filologicznych powoduje, że literatura ta nie jest wznawiana. Mimo wielu wydawnictw nadal jest problem z Arystotelesem, Platon wydany jest z lukami, nie ma pism presokratyków, pism stoickich i epikurejskich, nie ma też oryginałów w tym zakresie. Irena Krońska uważa, że komentarz na temat luk w literaturze filozoficznej okresu średniowiecza i filozofii Wschodu jest bezzasadny, ponieważ z tego okresu nie jest wydane niemal nic, a oryginały

<sup>26</sup> Ibidem, s. 4.

<sup>27</sup> Baczko zwraca uwagę, że ograniczenia nałożone na uniwersytety w zakresie prowadzenia studiów filozoficznych zmierzają do zmniejszenia liczby etatów na uczelniach, a co za tym idzie – do malej liczby artykułów naukowych, publikacji, czy wręcz pozostawanie w tyle za rozwojem poszczególnych dziedzin filozoficznych. Ibidem, ss. 2–3.

<sup>28</sup> I. Krońska, [*Perspektywy filozofii*], Warszawa (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).

są niedostępne, nie wspominając o tym, że osób mogących w oryginale czytać, a więc i tłumaczyć pisma arabskie, indyjskie, chińskie nie ma w ogóle. Lepiej jest z osobami mogącymi tłumaczyć pisma francuskie, niemieckie, angielskie, ale to kwestie finansowe uniemożliwiają wydawanie wielu tytułów. Życzeniowy charakter pisma Ireny Krońskiej najlepiej świadczy o świadomości roli Biblioteki Klasyków Filozofii w rozwoju filozofii.

## Podsumowanie

Warto przyrzeć się kierunkom, jakie wyłaniają się z wypowiedzi omówionych filozofów. Jednym z najczęściej pojawiających się wątków jest konieczność nauczania logiki jako kluczowej oraz będącej najświeższą i najbardziej znaczącą dziedziną filozoficzną, w której polscy filozofowie odnosili sukcesy. Należy także zwrócić uwagę na sugestie dotyczące zbliżenia się logiki do naukowych dziedzin, takich jak: matematyka, semantyka, przyrodoznawstwo czy prawo. W sytuacji gdy początek XX wieku wyznaczali w logice polscy filozofowie, porzucenie tego dorobku było na pewno dla filozofów wychowanych w okresie międzywojennym wielkim dramatem. Podobnie było z możliwością obcowania z tekstami wydawanymi w innych językach i tłumaczeniach. Jakkolwiek obecnie znajomość języków obcych jest na dobrym poziomie, to zanika umiejętność czytania i tłumaczenia tekstów starożytnych.

Zastanawiające natomiast może być to, dlaczego tak wielu filozofów nie wypowiada się na temat rozwoju filozofii jako całościowego projektu. Być może odpowiedzią jest to, że ktokolwiek się na ten temat wypowiadał, musiał nawiązać do obecności marksizmu i politycznych aspektów nauczania filozofii. Warto się więc zastanowić, czy wskazywanie głównie na logikę, lub szerzej: zajmowanie się nią, nie było formą ucieczki od dość niewygodnego czy niebezpiecznego obszaru politycznych uwarunkowań, które niejednokrotnie pojawiały się w filozofii, również w tym gremium. Cały Komitet Redakcyjny Biblioteki Klasyków Filozofii przez lata bronił zasady (stworzonej przez jej członków, nie narzuconej z góry), by wydawać pisma opublikowane po raz pierwszy przed połową XIX wieku. I nawet kiedy na jego posiedzeniach pojawiały się sugestie, by wydać również klasyków marksizmu, odwoływano się zawsze do wspomnianej zasady granicy czasowej.

Z przedstawionych materiałów i ich skrótów wyłania się lista bolączek ówczesnej filozofii w Polsce. Kilka z nich już dawno jest historią, jak choćby obecność studiów filozoficznych na uczelniach wyższych czy możliwość studiowania filozofii jako pierwszego kierunku studiów. Z wieloma jednak wciąż sobie nie poradziliśmy, a w każdym razie nie poradziliśmy sobie w pełni. Po pierwsze, obecnie filozofia nadal jest marginalizowana, a przez wielu naukowców wręcz lekceważona. Po drugie, nie pojawiło się w filozofii polskiej nic, co byłoby motorem jej rozwoju –

trudno dziś bowiem szukać dziedziny filozoficznej, w której polscy filozofowie wyznaczaliby horyzont zmian. Po trzecie, w niewielkim stopniu obecna jest filozofia w szkole. Z badania Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że filozofia w roku szkolnym 2013/2014 nauczana była w 1,36% szkół w Polsce<sup>29</sup>. Dlatego też wyzwania, o których pisali wymienieni wyżej filozofowie, wciąż są aktualne.

## Literatura

- Baczko B., *Projekt założeń planu perspektywicznego rozwoju nauk filozoficznych (do r. 1985)* (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).
- Eilstein H., *Filozofia nauk przyrodniczych*, Warszawa (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).
- Ingarden R., [*Perspektywy filozofii*], Kraków (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).
- Kokoszyńska-Lutmanowa M., *Uwagi w sprawie perspektywicznego planu rozwoju nauk filozoficznych w Polsce*, Wrocław (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).
- Kotarbińska J., *Uwagi odnoszące się do spraw związanych z logiką*, Warszawa (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).
- Krońska I., [*Perspektywy filozofii*], Warszawa (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych). Pelc J., *Uwagi w sprawie planu rozwoju nauk filozoficznych* (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).
- Suszek R., *Dwie krótkie uwagi na temat aktualnej sytuacji i perspektyw rozwojowych w logice* (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).
- Tatarkiewicz W., [*Perspektywy filozofii*] (maszynopis bez datowania i adnotacji archiwalnych).
- Trepczyński M., *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*, IBE, Warszawa 2015.

---

<sup>29</sup> M. Trepczyński, *Nauczanie filozofii na III i IV etapie edukacyjnym*, IBE, Warszawa 2015.



## **CZĘŚĆ II**

### Filozofia i etyka w szkole – sukcesy i wyzwania



Joanna Maria Chrzanowska

Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 im. Charles de Gaulle'a w Poznaniu

# Potrzeba kształcenia twórczego a nauczanie filozofii

Każdy człowiek ma pewien określony horyzont myślowy. Kiedy ten się zwęża i staje się bardzo wąski, zmienia się w punkt. Wtedy człowiek mówi: „To jest mój punkt widzenia”.

David Hilbert

## 1. Zwrócenie uwagi na twórczość

Celem tego artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę kształcenia twórczego, które należy utożsamiać z kształceniem kreatywnym<sup>1</sup>, przy czym myślenie kreatywne jest bardzo bliskie myśleniu filozoficznemu. Dlatego też warto uczyć myślenia kreatywnego na lekcjach etyki oraz wprowadzać tego typu ćwiczenia na innych lekcjach w szkole. Uczenie w sposób twórczy nie jest pomysłem nowym. Na przełomie XIX i XX wieku powstała pedagogika nowego wychowania, która z jednej strony była odpowiedzią na pedagogikę herbartowską, z drugiej zaś stanowiła próbę wprowadzenia w życie idei Jean-Jacques'a Rousseau i Jana A. Komeńskiego<sup>2</sup>. Pedagogika nowego wychowania miała być swobodna, ekspresywna, unikająca sztywnych schematów i systemów, budująca ideę wychowania na naturalnych siłach tkwiących w samym uczniu<sup>3</sup>. Nauczyciel nie miał być autorytarny, a uczeń

---

<sup>1</sup> Jest to postawa twórcza (od łac. *creatus*, czyli twórczy). W tekście pojęcia „kreatywny” i „twórczy” będą używane zamiennie.

<sup>2</sup> A. Barska, *Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik” t. III, 2012, s. 51.

<sup>3</sup> Ibidem.

pasywny. Ważna była indywidualność ucznia oraz jego relacja ze społeczeństwem w zależności od etapu rozwoju dziecka. Krótko mówiąc, były dwie zasady pedagogiczne: indywidualizm i rozwój. Są one nadal ważne we współczesnym kształceniu twórczym. Uczeń musi być zatem traktowany jednostkowo, a najważniejszym zadaniem nauczyciela jest dbanie o rozwój ucznia, a nie zarzucanie go treściami, których wymaga program nauczania.

## 2. Szkolna (polska) rzeczywistość

Uczniowie polskich szkół wypadają świetnie w rankingach międzynarodowych, np. rankingu Pearsona<sup>4</sup>, jednak nauczyciele coraz częściej skarżą się na poziom naukowy prezentowany przez uczniów. Można więc zapytać, skoro jest tak dobrze, to dlaczego jest tak źle? Odpowiedź zdaje się tkwić w badanych przez agencję Pearson umiejętnościach uczniów. Nacisk kładzie się na myślenie matematyczne i nauki przyrodnicze<sup>5</sup>, czyli umiejętności i wiedzę, które wydają się przydatne w rozwoju ekonomicznym i gospodarczym. Szkoła ma bowiem przygotować ucznia do przyszłej pracy zawodowej. Jak pisze Danuta A. Michałowska:

[...] polityka oświatowa ma być polityką wolnorynkową. W kontekście [...] społeczeństwa cel edukacji jest [...] skierowany na pojedyncze, indywidualne podmioty, które postrzegamy przez pryzmat ekonomii i rynku [...]. Podobnie jak państwo szkoła coraz częściej funkcjonuje według praw rynku, dostosowując się do potrzeb i życzeń swoich klientów, czyli uczniów i rodziców<sup>6</sup>.

Na rynku pracy pożądane są obecnie umiejętności twarde, dlatego też samorządy finansujące szkoły starają się sprostać temu zadaniu<sup>7</sup>. Potrzebę kształcenia inżynierskiego starają się też promować media, deprecjonujące wykształcenie humanistyczne. Wiedza i umiejętności miękkie (humanistyczne) nie są tożsame z wartościami, które ceni się w neoliberalizmie, czyli racjonalnością i zdolnością intelektualną. Te ostatnie są postrzegane jako sposób osiągnięcia sukcesu, rozumianego materialnie<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> <http://thelearningcurve.pearson.com.index.index-ranking> [9.05.2014].

<sup>5</sup> Raport opiera się na wynikach trzech badań edukacyjnych: PIRLS (Międzynarodowy postęp w umiejętności czytania i pisania) sprawdza umiejętności 10-latków, TIMSS (Tendencje w międzynarodowym studium matematyki i nauk) sprawdza u 15-latków myślenie matematyczne i wiedzę z nauk przyrodniczych, PISA (Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów), który również sprawdza umiejętności 15-latków. W raporcie podano także liczbę osób ze średnim i wyższym wykształceniem oraz liczbę analfabetów w społeczeństwie.

<sup>6</sup> D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 19.

<sup>7</sup> Przykładem może być Poznań, które wprowadził dodatkową lekcję matematyki (siatka godzin przewidywała dwie godziny w tygodniu) w szkołach w latach 2008–2012.

<sup>8</sup> D.A. Michałowska, *Neoliberalizm...*, ss. 47–48.



### 3. Wykształcenie a rynek pracy

Wbrew pozorom filozofowie na rynku pracy radzą sobie bardzo dobrze<sup>9</sup>. Według badań Ryszarda Cichockiego z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu bezrobocie wśród absolwentów filozofii wynosi dziś 1,3%. W najgorszych latach bezrobocie wśród kończących niektóre wydziały wynosiło nawet kilkanaście procent; wśród absolwentów filozofii przez ostatnie 12 lat nigdy nie przekroczyło 4%<sup>10</sup>. Trzeba jednak pamiętać, że większość studentów filozofii od początku ma świadomość, że nie zostaną zawodowymi filozofami, więc bardzo szybko próbują szukać innego zatrudnienia. Ważne jest, że studia filozoficzne kładą nacisk na aktywne myślenie, a nie zapamiętywanie i uczenie się faktów. Dlatego też filozofowie potrafią szybko przystosować się do nowych wymagań oraz nabyć niezbędne umiejętności. Nikt nie jest w stanie przewidzieć, jakie za kilka lat będzie zapotrzebowanie na lekarzy albo księgowych. Oczywiście student medycyny ma znacznie większe szanse na przyszłe zatrudnienie w szpitalu niż student filozofii na karierę na uczelni. Jednak poza branżą medyczną jego wykształcenie ma niewielkie zastosowanie. Natomiast sprawności nabywane na studiach filozoficznych są bardziej uniwersalne. Dlatego student filozofii nie musi, a nawet nie powinien, planować, że zostanie zawodowym filozofem. Jego przyszłość jest bardziej otwarta<sup>11</sup>.

Nie chodzi jednak o to, by w szkołach nie uczyć nauk ścisłych, lecz by wprowadzić obowiązkowe zajęcia z „myślenia”. W polskiej szkole lekcje etyki (czasami również filozofii) zaczynają się wreszcie pojawiać. Nadal są szkolnym przedmiotem do wyboru. Etyka przegrywa jednak z innymi przedmiotami, przyjmując coraz częściej status „michałka”<sup>12</sup>. Frekwencja na takich zajęciach jest niska. Z tego względu są one umieszczane w siatce godzin jako lekcje ostatnie. Skutkuje to tym, że uczniowie, zmęczeni po całym dniu nauki, nie chcą zostawać kolejnej godziny w szkole. Dlatego też lekcje etyki (oprócz realizacji podstawy programowej) powinny być przygotowane dla uczniów jako coś innego, specjalnego, wyjątkowego, by wyposażać uczniów nie tylko w wiedzę, ale i w umiejętności. Trzeba bowiem pamiętać, że filozofia pomaga lepiej orientować się w świecie i jego sprawach, choć nie powinna się do tych spraw ograniczać. Może natomiast pomagać w odkrywaniu sensu codziennego życia w różnych jego przejawach<sup>13</sup>. Pytanie, jak

<sup>9</sup> A. Grobler, *Dlaczego w ogóle warto studiować filozofię*, <https://adam-grobler.w.interia.pl/Dlaczego%20warto.htm> [9.05.2014].

<sup>10</sup> J. Podgórska, *Filozofia bytu*, „Polityka” z 5.03–11.03.2014 r.

<sup>11</sup> A. Grobler, *Dlaczego w ogóle warto...*

<sup>12</sup> W. Kamińska, *O metodach, które prowadzą do wiedzy i umiejętności nauczyciela etyki. Z doświadczenia akademika*, „Zeszyty Filozoficzne” 14–15/2009, s. 267.

<sup>13</sup> H. Diduszko, *Edukacja filozoficzna w gimnazjum. Przewodnik metodyczny*, Stentor, Warszawa 2006, s. 10.

uczyć, by nauczyć, zdaje się więc być zastąpione przez pytanie, jak nauczać, by zainteresować.

## 4. Rodzaje myślenia

Myślenie twórcze (kreatywne), jak już wspomniano, jest bliskie myśleniu filozoficznemu, przede wszystkim dlatego, że oznacza śmiałość w myśleniu, odkrywanie nowych związków między pojęciami, a także przekraczanie granic w myśleniu. Można wskazać dwa rodzaje myślenia: analityczne i twórcze. Badania poświęcone funkcji myślenia stały się podwaliną teorii Joya Paula Guilforda<sup>14</sup>. Myślenie analityczne, zwane inaczej konwergencyjnym lub jednokierunkowym, to operacje umysłowe wykonywane w sytuacjach problemowych, które mają jedno rozwiązanie, jedną poprawną odpowiedź, np. test wiadomości, zadania matematyczne<sup>15</sup>. Tego typu myślenie to proces, w którym następuje gromadzenie faktów i organizowanie w porządku logicznym i we właściwej kolejności. Można je nazwać przyczynowo-skutkowym (jeśli A, to B), w odróżnieniu od myślenia twórczego, które jest dywergencyjne czy też wielokierunkowe. Myślenie twórcze to rozwiązywanie problemów o wielu możliwych odpowiedziach, np. pisanie opowiadania, wiersza, malowanie obrazu, projektowanie urządzenia. Jest to proces, który zakłada wiele punktów widzenia i obejmuje różne możliwości rozwiązania problemu. Inną propozycją podziału myślenia jest podział autorstwa Edwarda de Bono<sup>16</sup>, który mówi o myśleniu lateralnym i wertykalnym. Pierwsze z nich jest „myśleniem w bok” (myśleniem równoległym), czyli zdolnością tworzenia pozornie nieistniejących połączeń i świadomą rezygnacją z gotowych rozwiązań i wzorów na rzecz znalezienia najlepszego rozwiązania. Autor mówi o kilku prostych zasadach, do których należy się stosować, by doskonalić swoje myślenie lateralne – przede wszystkim unikać myślenia stereotypowego, uważać na etykiety, zważać na szczegóły oraz zerwać z rutyną. Przykładem myślenia lateralnego jest następująca zagadka:

Ojciec i jego syn mieli wypadek samochodowy. Ojciec zmarł, a syna przewieziono karetką do szpitala. Gdy chirurg go zobaczył, krzyknął: „Nie mogę operować tego chłopca, on jest moim synem!”. Jak to możliwe?<sup>17</sup>

Drugim rodzajem myślenia, który wyróżnia de Bono jest myślenie wertykalne, czyli zwyczajowe. Można je utożsamiać z myśleniem konwergencyjnym. Natomiast

<sup>14</sup> J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986, s. 30.

<sup>15</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości*, GWP, Gdańsk 2008, s. 10.

<sup>16</sup> E. de Bono, *Sześć myślowych kapeluszy*, Helion, Gliwice 2008.

<sup>17</sup> Odpowiedź: chirurg jest kobietą i tym samym matką chłopca. Więcej zagadek: [www.eioba.pl/a.2s4y.21-najciekawszych-zagadek-lateralnych](http://www.eioba.pl/a.2s4y.21-najciekawszych-zagadek-lateralnych).

myślenie w ogóle de Bono określa jako „czynną umiejętność, za pomocą której inteligencja oddziałuje na doświadczenie”<sup>18</sup>.

## 5. Kreatywność, twórczość, filozofia

Pojęcie „kreatywność” trudno zdefiniować, gdyż jest wieloznaczne. Dlatego też niezbyt dobrze funkcjonuje jako termin naukowy<sup>19</sup>. Jest ono jednak badane przez naukę, szczególnie przez psychologię twórczości. Starając się zdefiniować pojęcie „kreatywność”, trzeba mieć świadomość, że jest ono bardzo pojemne i obejmuje wiele rodzajów rozumienia tego słowa. W zależności od dyscypliny naukowej kreatywność będzie zupełnie inaczej rozumiana. Współcześni psychologowie traktują twórczość jako zjawisko złożone<sup>20</sup>. Słowo „kreatywność” pochodzi od łacińskiego *creatus*, czyli twórczy, a więc dotyczy powstawania nowych koncepcji, skojarzeń czy idei oraz powiązań z już istniejącymi. Odnosi się też do znajdowania oryginalnych rozwiązań istniejących problemów. Można zatem powiedzieć, że myślenie kreatywne to myślenie dążące do uzyskania czegoś nowego. Kreatywność kojarzona jest z oryginalnością, nonkonformizmem, zmianami, pomysłowością i postępem, rozumianym też jako rozwój własny. Wymienione czynniki są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania wszelkiego rodzaju instytucji: w działalności komercyjnej, administracji publicznej, służbie zdrowia, pomocy społecznej czy organizacji NGO<sup>21</sup>. Kreatywność to zdolność tworzenia najrozmaitszych kompozycji, pomysłów czy wyrobów, które są pod pewnymi względami nowe (nie były wcześniej twórcy znane) oraz wartościowe; to aktywna i gotowa do zmian postawa wobec wydarzeń i problemów, która odnosi się do rozmaitych typów ludzkiej aktywności, czasami nawet bardzo zwyczajnych<sup>22</sup>.

W podobny sposób można opisać myślenie filozoficzne, które ma przygotować uczniów (studentów) do pracy zawodowej w różnych sektorach gospodarki. Myślenie twórcze oraz myślenie filozoficzne ma być zatem mądrością praktyczną, czyli fronesis (*phronesis*). Arystoteles uważał fronesis za cnotę i odróżniał ją nie tylko od wiedzy teoretycznej (*episteme*), ale i od umiejętności technicznych (*technē*). W *Etyce Nikomachejskiej* wskazuje on na różnicę między myśleniem a spostrzeżeniem. W myśleniu możliwy jest błąd i fałsz, natomiast spostrzeżenia są zawsze prawdziwe. Fronesis, obok wiedzy i prawdziwego mniemania, jest rodzajem myślenia, w którym możliwa jest słusność (poprawność, prawda) i niesłusność.

<sup>18</sup> E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, PRIMA, Warszawa 1998, s. 10.

<sup>19</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 11.

<sup>20</sup> W szczególności traktują o tym teorie systemowe.

<sup>21</sup> NGO (ang. *non-governmental organization*) – organizacje pożytku publicznego.

<sup>22</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, ss. 10–12.

Może zatem łączyć myślenie i spostrzeżenia. *Fronesis* jest orężem, które człowiek otrzymuje od natury<sup>23</sup>. To również pewien aspekt rozumności, czyli rozsądek. Rozsądek jest natomiast zdolnością do namysłu nad rzeczami, które mogą mieć się inaczej, czy też rzeczami, co do których można mieć wątpliwości i namyslać się. Według Arystotelesa mądrość filozoficzna stanowi połączenie wiedzy naukowej i intuicyjnego uchwycenia, natomiast rozsądek – połączenie poznania rzeczy ogólnych i tego, co jednostkowe, konkretne, niepowtarzalne, gdyż w czasie działania mamy do czynienia z tym, co jednostkowe, i z człowiekiem jako jednostką. Namysł ten jest pewnego rodzaju dociekaniem o nastawieniu praktycznym<sup>24</sup>.

Twórczość i myślenie filozoficzne to procesy umysłowe pociągające za sobą powstawanie nowych idei, koncepcji lub nowych skojarzeń, powiązań z istniejącymi już ideami i koncepcjami. Myślenie kreatywne to myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych i użytecznych rozwiązań. Praktyczność obu tych pojęć rzadko jest jednak dostrzegana.

## 6. Alternatywy

Nauczyciele nie zawsze mogą sobie pozwolić na prowadzenie zajęć z kreatywności podczas lekcji. Poniżej zostaną zaprezentowane niektóre z pomysłów na to, w jaki sposób można wdrażać zajęcia kształtujące umiejętność myślenia twórczego, a zarazem filozoficznego.

„Odyseja Umysłu” jest programem dydaktycznym, realizowanym w Polsce od 1989 r. Ideę tę sprowadziła do naszego kraju Józefa Sołowiej, psycholog twórczości z Uniwersytetu Gdańskiego<sup>25</sup>. Obecnie program ten jest objęty patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej i cieszy się coraz większym zainteresowaniem. W roku szkolnym 2013/2014 wzięły w nim udział 493 drużyny z całej Polski. Głównym przesłaniem „Odysei Umysłu” jest uczenie kreatywności oraz odpowiedzialności za własne decyzje. Uczestnicy (drużyna to maksymalnie 7 osób) co roku mają do rozwiązania jeden z pięciu „problemów długoterminowych”: mechanika pojazdów, technika na scenie, reinterpretacja klasyki, struktura z drzewa *balsa* oraz teatralne przedstawienie humorystyczne. Każdy z problemów jest opisany – posiada schemat, a uczestnicy muszą go wypełnić treścią. W „Odysei Umysłu” ważne jest to, że to nie trener<sup>26</sup>, tylko uczestnicy wybierają i decydują o problemie, którym chcą się zająć, oraz sami szukają jego rozwiązania. Wszystkie

<sup>23</sup> Z. Pańpuch, *Fronesis*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, [www.ptta.pl.pef.pdf.fronesis.pdf](http://www.ptta.pl.pef.pdf.fronesis.pdf) [11.05.2041].

<sup>24</sup> A. Łagocka, *Pojęcie phronesis*, [www.phronesis.republika.pl.poj.html](http://www.phronesis.republika.pl.poj.html) [11.05.2014].

<sup>25</sup> [www.odyseja.org](http://www.odyseja.org) [10.05.2014].

<sup>26</sup> W programie „Odyseja Umysłu” grupę przygotowuje trener (nauczyciel, opiekun, rodzic), który przeszedł szkolenie trenerskie organizowane przez Fundację Odyseja Umysłu.

elementy (np. dekoracji czy stroju) powinny być wykonane przez uczestników, dzięki czemu nabywają oni niezbędne umiejętności, by rozwiązać „problem długoterminowy”.

Istnieją również różne pozaszkolne zajęcia, które oferują kształcenie twórcze. Jedną z nich jest „Filozoficzna Fabryka Idei”<sup>27</sup> – projekt przygotowany przez studentów i absolwentów filozofii. Polega on na prowadzeniu warsztatów z szeroko pojętej twórczości, filozofii i etyki, a także samorządności. Podstawą tego projektu jest rozwój oparty na wiedzy oraz indywidualne podejście do potrzeb dzieci i młodzieży. Warsztaty nie zakładają nabywania wiedzy na dany temat, lecz przygotowanie do obcowania z tradycją filozoficzną – obcowania pogłębianego o własne myślenie<sup>28</sup>. Nacisk kładziony jest głównie na Arystotelesowskie fronesis oraz filozofię praktyczną, którą uprawia Oscar Brenifier<sup>29</sup>.

Inną możliwością kształcenia twórczego są szkoły demokratyczne<sup>30</sup>. Zostały one oparte na idei szkoły Summerhill założonej w 1921 r. przez Alexandra S. Neilla, który odwołała się do poglądów amerykańskiego pedagoga Homera Lane’a. Najważniejszą cechą tej szkoły jest brak przymusu uczenia się oraz uczęszczania na lekcje; szkoła opiera się na samorządności uczniów i nauczycieli. Miejsce to jest neutralne światopoglądowo i religijnie. Życiem szkoły kierują zasady ustalone przez walne zgromadzenie uczniów i pedagogów. Szkoły tego typu funkcjonują już na świecie, zaczęły też pojawiać się w Polsce. Pierwsza Społeczna Szkoła Demokratyczna „Trampolina” mieści się w Poznaniu, kolejne znajdują się w Łodzi („Przyjazna Szkoła”) i w Warszawie („Odpowiedzialna Szkoła”, „Wolna Szkoła Demokratyczna”). Szkoły demokratyczne w Polsce są swoistym eksperymentem. Ich uczniowie mogą jednak zdawać ministerialne egzaminy.

## Zakończenie

Zmiany, jakie zachodzą w systemie szkolnym, są chaotyczne i podlegają ciągłym modyfikacjom. Efekty zmian w systemie edukacji widać dopiero po kilku latach. Uczniowie często są już samodzielnymi członkami społeczeństwa, a rzeczywistość jest zupełnie inna niż wtedy, gdy zaczynali swoją edukację<sup>31</sup>. Także zapotrzebowanie rynku pracy jest inne niż wtedy, gdy wybierali specjalizacje. Również wymagania co do posiadanych umiejętności się zmieniają, często wzrastają w za-

<sup>27</sup> [www.akademiamysli.pl/projekty/filozoficzna-fabryka-idei](http://www.akademiamysli.pl/projekty/filozoficzna-fabryka-idei) [11.05.2014].

<sup>28</sup> H. Diduszko, Diduszko, *Edukacja filozoficzna...*, s. 7.

<sup>29</sup> [www.pratiques-philosophiques.fr](http://www.pratiques-philosophiques.fr) [11.05.2014].

<sup>30</sup> [www.trampolina.szkoła.pl](http://www.trampolina.szkoła.pl) [11.05.2014].

<sup>31</sup> Mowa tu m.in. o roczniku 1989, który został wychowany w myśl zasady: „ucz się, to będziesz miał dobrą pracę”. Taką zasadę wyznawali rodzice tych młodych ludzi, gdyż żyli w innym systemie.

wrotnym tempie. Młody człowiek musi więc być omnibusem i umieć szybko przystosowywać się do realiów życia.

Można postulować wprowadzenie różnego rodzaju przedmiotów kształtujących myślenie, ale można również zacząć ich po prostu nauczać. Myślenie kreatywne i myślenie filozoficzne nie są żadną „wiedzą tajemną”, która jest niedostępna zwykłemu śmiertelnikowi. Myślenie jest umiejętnością, którą należy ćwiczyć i kształtować. Twórcze procesy w różnych dziedzinach są znacznie bardziej do siebie podobne niż nietwórcze procesy nawet w tej samej dziedzinie. Obejmują wspólne momenty i podobne zabiegi intelektualne<sup>32</sup>. Filozofowanie dzięki wyjściu poza powierzchowne sensory zdarzeń i głębszemu namysłowi nad rzeczywistością służy scalaniu wiedzy pozyskanej z różnych źródeł oraz rozumieniu świata. Ucząc młodzież filozofowania i myślenia twórczego, uczymy refleksji, która powinna leżeć u podstaw wszelkiego działania<sup>33</sup>. Ćwiczenia wspomagające kreatywność i rozwijające myślenie filozoficzne można wprowadzać podczas lekcji wychowawczych, zastępstw, dodać do programu nauczania etyki lub filozofii, jak również stosować podczas nauczania przedmiotów ścisłych.

## Literatura

- Barska A., *Szkola twórcza: transformacja i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik” t. III, 2012.
- Bono E. de, *Naucz swoje dziecko myśleć*, PRIMA, Warszawa 1998.
- Bono E. de, *Sześć myślowych kapeluszy*, Helion, Gliwice 2008.
- Diduszko H., *Edukacja filozoficzna w gimnazjum. Przewodnik metodyczny*, Stentor, Warszawa 2006.
- Grobler A., *Dlaczego warto studiować filozofię*, <https://adam-grobler.w.interia.pl.Dlaczego%20warto.htm> [9.05.2014].
- Kamińska W., *O metodach, które prowadzą do wiedzy i umiejętności nauczyciela etyki. Zdoświadczenia akademika*, „Zeszyty Filozoficzne” 14–15/2009.
- Łagocka A., *Pojęcie phronesis*, [www.phronesis.republika.pl.poj.html](http://www.phronesis.republika.pl.poj.html) [11.05.2014].
- Michałowska D.A., *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Sopot 2003.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, GWP, Gdańsk 2008.
- Nęcka E., Sowa J., *Człowiek – umysł – maszyna. Rozmowy o twórczości i inteligencji*, Znak, Kraków 2005.

<sup>32</sup> E. Nęcka, J. Sowa, *Człowiek – umysł – maszyna. Rozmowy o twórczości i inteligencji*, Znak, Kraków 2005, s. 156.

<sup>33</sup> A. Podojewska, *Początek filozofii: podstawy, motywacje, umiejętności*, w: A. Podojewska (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Stentor, Warszawa 2012, s. 30.

Pańpuch Z., *Fronesis*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, [www.ptta.pl.pef.pdf.f.fronesis.pdf](http://www.ptta.pl.pef.pdf.f.fronesis.pdf) [11.05.2014].

Podgórska J., *Filozofia bytu*, „Polityka” z 5.03–11.03.2014 r.

Podojewska A., *Początek filozofii: podstawy, motywacje, umiejętności*, w: A. Podojewska (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Stentor, Warszawa 2012.

Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986.





Dorota Kubicka

absolwentka filozofii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# Życie jako ćwiczenie w etyczności

## Wstęp

Myśl Janusza Korczaka oscylowała przede wszystkim wokół etyki. Filozofowie, pytając o sens egzystencji, odnosili swoją refleksję do człowieka dorosłego, pedagodzy, pytając o dziecko, uciekali do stworzonych na ten użytek sztucznych pojęć. W pierwszym przypadku dziecko umykało przygnięcone ciężarem dorosłych pojęć, w drugim – lekkość myślenia o dziecku nie pozwalała dojrzeć w nim głębi dorosłych uczuć. Otwarte więc pozostaje pytanie: Dlaczego filozofia, pytając o człowieka, zapomina o dziecku? „To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o – człowieku” – twierdził Korczak<sup>1</sup>.

To właśnie pytanie jako człowiek dorosły postawił Korczak, pozwalając jednocześnie odpowiedzieć na nie samym dzieciom. „Dziecko małe, lekkie, mniej go jest”<sup>2</sup>. Skoro nie tylko ręce, nogi mniejsze, ale i całe jego człowieczeństwo jakby skromniejsze, to czy przez to powinno być ono mniej znaczące dla samej filozofii? Korczak na każdej możliwej płaszczyźnie życia rozpoznaje w dziecku człowieka.

Korczak, pytając o człowieka, dostrzega w nim także dziecko. Nie pyta tak, jak pytali pedagogowie, którzy zniżali się do dziecka; pyta tak, jak powinni pytać filozofowie – wznosi się na wysokość teoretycznych możliwości i oczekiwań zawartych w pojęciu człowieka. Jego dewiza: „nie ma dzieci, są ludzie” zwraca naszą uwagę na wspólne, niezależne od wieku, prawo do uczestniczenia w etycznym wymiarze ludzkiej egzystencji. Wraz z nią uświadamiamy sobie paradoks polegający na tym, że tworząc pojęcie dziecka, zaczynamy rozróżniać człowieczeństwo i dzieciństwo. Pedagogika, tworząc nowe ramy myślenia o dziecku, wyodrębniła

---

<sup>1</sup> J. Korczak, *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2008, s. 182 – fragment listu do Józefa Arnona.

<sup>2</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 53.

zarazem samo dziecko z ogólnego pojęcia człowieka. Człowiek będący tajemnicą, zamknięty w więzieniu pojęcia dziecka, zaczyna być odpowiedzią udzielaną przez dorosłych; to oni, nie znając prawdy o sobie samych, próbują uprawomocnić swą wiedzę o dziecku.

Korczak stara się uwolnić dziecko z niewoli, jakiej doświadcza ono zamknięte w pojęciach stworzonych przez dorosłych. W liście do przyjaciela pisze: „nie ma pedagogiki, jest antropozofia”<sup>3</sup>. Dziecko bowiem tak samo jak każdy inny człowiek poznaje świat przez własne, indywidualne doświadczenie. Jest ono równouprawnione z osobą dorosłą w prawie do poszukiwania sensu życia.

## 1. Dziecięce źródła filozofii

Janusz Korczak miał odwagę dostrzec w myśleniu dziecka potencjał filozoficzny. Podkreślał, że dziecko myśli nie mniej, nie gorzej niż dorośli, lecz jedynie inaczej. Do myślenia dziecka trzeba się wspiąć, choć wydawać by się mogło, że jest ono od myślenia dorosłych uboższe. To właśnie ograniczenia formy zmuszają nas do wzniesienia się ponad nią i wsłuchania w wewnętrzną treść; aby zrozumieć dziecko, nie wystarczy wsłuchać się w to, co mówi, trzeba nade wszystko wczuć się w to, co ono samo czuje, a czego nie potrafi jeszcze ubrać w słowa. Ta lingwistyczna bezradność dziecka ogranicza formę przekazu, ale jednocześnie potęguje prawdę i siłę jego odczuwania świata. Korczak wielokrotnie zwracał uwagę, że dzieci o wiele mocniej niż dorośli odbierają nie tylko zastaną rzeczywistość, ale i wszystkie jej zawilości. To właśnie nagość formy nasycza myślenie dziecka treścią.

Dialog z dzieckiem staje się możliwy dopiero wówczas, kiedy uznamy dziecko za równoprawnego partnera rozmowy. Chodzi o to, aby w czasie rozmowy czas osoby dorosłej i czas dziecka były dwoma równoprawnymi momentami. Życie dziecka i życie dorosłego – pisze Korczak – to dwa różne życia. Jedno jest poważnie szanowane, drugie – pobłażliwie szanowane, mimo że nie ma „niższych rang bólu i radości, nadziei i zawodów”<sup>4</sup>. Rozmowa z dzieckiem nie może otworzyć nas na dialog, kiedy zniżamy się do jego poziomu. Zniżenie się zakłada poświęcenie, oddanie swego cennego czasu. Zauważmy, jak łatwo przerwać nam rozmowę z dzieckiem. Nie jest to bowiem dla nas prawdziwa rozmowa, to raczej obowiązek, który spełniamy, lub poświęcenie, łaska. Cóż my dorośli z takiego spotkania możemy wynieść – myślimy – dziecko przecież nie wie więcej od nas. Aby rozmowa była dialogiem, musi splotać – pisze Korczak – dwie równie dojrzałe chwile: mego i jego życia. Jest to trudne zadanie dla osoby dorosłej, ponieważ nie powinna ona zniżać się do językowego i pojęciowego świata dziecka. Dziecko

<sup>3</sup> J. Korczak, *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, s. 182 – fragment listu do Józefa Arnona.

<sup>4</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, s. 71.

chce bowiem kontaktu nie z dorosłym, który udaje dziecko, lecz z dorosłym, który traktuje je z taką powagą, jaką sam chciałby budzić.

Powiadacie: – Nuży nas obcowanie z dziećmi. Macie słuszność. Mówicie: – Bo musimy się zniżać do ich pojęć. Zniżyć, pochylać, naginać, kurczyć. Mylicie się. Nie to nas męczy. Ale – że musimy się wspinać do ich uczuć<sup>5</sup>.

Dialog z dzieckiem to przełożenie tego, co ujmujemy pojęciowo na ponadpojęciowe ujęcie dziecka, które w pojęciu zmieścić się nie może. Musimy stworzyć się na zupełnie inny język, a co z tym się wiąże – na całkiem odmienne pojmowanie świata. Dopiero wówczas możemy ujrzyć dzieciństwo jako okres narodzin najważniejszych filozoficznych pytań, które właśnie poprzez to, że stawiane są po raz pierwszy, ukazują się w całej pełni. Dziecko, będąc tak małe fizycznie, jednocześnie – zauważa Korczak – w swej przestrzeni duchowej może uobecnić doświadczenia największe. Tylko dziecko potrafi całkowicie przeżyć sytuację, w jakiej znajduje się druga osoba.

W waszych łzach po śmierci męża, ojca czy żony znajdzie się jeszcze miejsce na myśl o utraconym dobrobycie, na zainteresowanie się liczbą karet czy nadesłanych wieńców. A dziecko płacze tylko dlatego, że kurczątka, lalka czy kanarek – nie żyją...<sup>6</sup>

To dziecko zdolne jest do całościowego przeżywania uczuć, które my, dorośli, nauczyliśmy się już oswajać, jego współczucie właśnie poprzez to, że nie swoje, pełne jest wewnętrznej mądrości. Dzieci doświadczają bowiem całym sobą cierpienia, przed którym my, dorośli, nauczyliśmy się chronić poprzez rozróżnienie moje – nie moje.

I rozumiem, dlaczego dziecko może być dojrzałym muzykiem, a gdy się wpatrzymy uważniej w rysunki i mowę jego, gdy wreszcie zaufa sobie i przemówi, a my przenikniemy jego odmienną a dostojną wartość – znajdziemy w nim mistrza uczuć, poetę, malarza – artystę. To będzie. Aleśmy jeszcze nie dorośli. Zbyt głęboko tkwimy w materialnym życiu<sup>7</sup>.

Dla nas złamany kwiat jest tym, czym się przedstawia, dla niego – jest tym, co on sam odczuwa. W świadomości etycznej to dziecko jest bardziej rozwinięte od nas: „Powinno być współczucie dla dobrych i dla złych, dla ludzi i dla zwierząt, nawet dla złamanego drzewka i dla kamyka”<sup>8</sup>. Dorosłym wydaje się, że dziecko przez to, że jest mniejsze, mniej odczuwa i mniej rozumie. Z odczuwaniem jednak jest odwrotnie niż z działaniem – im ktoś słabszy, tym czuje mocniej, im silniejszy, tym może zdziałać więcej. Dzieci, nie mogąc nic zdziałać, doświadczają bezkresnie

<sup>5</sup> J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka. Kiedy znów będę mały*, w: *Dzieła*, t. 9, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 150.

<sup>7</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, s. 309.

<sup>8</sup> M. Chymuk, *Janusz Korczak – dziecko i wychowawca*, WAM, Kraków 2009.

otaczającej je rzeczywistości, to, kim jesteśmy, budujemy właśnie wtedy, gdy tworzymy nasze „ja” w pierwszych latach życia. Wtedy nie tylko nieustannie zadajemy najważniejsze pytania egzystencjalne, nieustannie też uczymy się budować na nie swe własne odpowiedzi. Wzrastanie jest czasem rodzącej się odpowiedzialności etycznej, biorącej źródło w samodzielnym trudzie odpowiedzi na wszystkie zadane sobie pytania.

## 2. Potencjał samodzielnego trudu poznania

Nauczyciele – zauważa Korczak – nie uczą dzieci ważnej umiejętności, jaką jest sztuka przyznania się do własnej niewiedzy:

Jakże piękna jest wiedza, gdy waha się, gdy nie ufa sobie, gdy szuka w sobie i wokoło błędu, zaniedbań, nawet nieświadomego kłamstwa<sup>9</sup>.

Wychowawcy budują swój autorytet na poczuciu nieomyślności, przez co zapominają przekazać młodemu pokoleniu cenną prawdę, że zarówno każda wiedza, jak i każda pewność bierze swe źródło z wahania i niewiedzy.

Dlatego dorośli nie lubią się przyznawać, że nie wiedzą, ale zobaczą w książkach albo zapytają kogoś, kto wie więcej<sup>10</sup>.

Tę umiłowaną prawdę o własnej niewiedzy pragnął w szczególny sposób przekazać dzieciom Korczak, ponieważ uważał, że tylko ona może stać się przyczynkiem do ich wewnętrznej wolności, dzięki której będą miały one odwagę samotnie poszukiwać własnych prawd. „A zresztą, czy umiłowanie prawdy może się obejść bez znajomości dróg, którymi chadza fałsz?”<sup>11</sup>.

Korczak ma odwagę zapytać: Jeżeli dziecko robi to, czego nie wolno, to dlaczego to robi? Analizuje zachowanie dzieci niczym biolog obserwujący zwyczaje nowo poznanych gatunków zwierząt; próbuje najpierw zrozumieć, aby móc następnie ocenić. Taka metoda pozwala mu wnikać w wewnętrzny świat dziecka, poznać jego meandry i tajemnice, dzięki czemu możliwe staje się znalezienie odpowiedzi na pozornie proste pytania, które zmieniają sposób patrzenia na złe zachowania dzieci. Dzieci kłamią – zauważa Korczak – także wówczas, gdy zmuszamy je do

<sup>9</sup> J. Korczak, *W getcie. Nowe źródła*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992, s. 58.

<sup>10</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 3, s. 322.

<sup>11</sup> Ibidem, t. 1, s. 234. Niemiecki filozof Odo Marquard zwraca uwagę na nowożytny zjawisko bonizacji zła gnozeologicznego: „Znamion zła zostało pozbawione zła gnozeologiczne: ciekawość, niegdyś wiodąca do piekła, staje się główną cnotą naukową; przede wszystkim zaś złem przestaje być błąd. Droga jego nowoczesnej pozytywnej kariery prowadzi wręcz pionowo w górę. Jako produktywna fikcja, błąd wysuwa się na pozycję jednego z ważniejszych warunków poznania i działania”. O. Marquard, *Apologia przypadkowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994, s. 22.

powiedzenia prawdy, której powiedzieć nie mogą lub nie chcą. Korczak podkreśla, że czasem dzieci muszą kłamać, by pozostać w zgodzie z wszystkim tym, co czyni ich życie prawdziwym; co więcej, czasem muszą skłamać, by nauczyć się mówić prawdę. Jeśli bowiem dziecko choć raz nie skłamie, nie ma szans stać się uczciwym człowiekiem, gdy dorośnie. Dziecko musi zetknąć się z dobrem i złem, aby zrodziła się w nim potrzeba wyboru, która jest źródłem świadomości etycznej.

Błądzenie jest nie tylko zejściem z drogi, ale i szukaniem jej. Kiedy dziecko robi źle, pyta tak naprawdę o to, dlaczego ma czynić dobrze; upewnia się co do prawdziwości tego, co słuszne. Tylko ten, kto nic nie robi, może uniknąć pomyłek; każda próba samodzielnego dotarcia do celu jest sumą dobrych i złych decyzji. Nauczyciel, często chcąc prowadzić dziecko tą najszybszą, najprostszą drogą, odbiera mu jednocześnie samodzielność poznawczą. Samo błądzenie jest sytuacją poznawczą, wymaga bowiem od człowieka niespotykanej czujności i samodzielności w podejmowaniu decyzji. Ten, kto nigdy nie zbłądził, nie dotrze nigdy do dojrzalej, powstałej na doświadczeniu prób i błędów wiedzy. „Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów” – zauważa Korczak<sup>12</sup>. Musi błądzić, aby odnaleźć własną drogę. Każda droga, którą dziecko przejdzie bez błądzenia, będzie drogą dla niego obcą – nie drogą, którą przeszło, lecz drogą, przez którą zostało przeprowadzone.

Dlatego nauczanie etyki jest niczym nauka równowagi, którą ćwiczyć możemy tylko na nierównej powierzchni. Przypatrzmy się urządzeniom na placach zabaw wymuszającym ćwiczenie równowagi, a zrozumiemy, czym jest etyka w życiu dziecka. Jest tym stanem równowagi, jaki osiąga się wówczas, gdy potrafi się utrzymać równowagę poprzez zrównoważenie przeciwieństw. Tak jak chodzić pewnie dziecko uczy się poprzez ćwiczenie stąpania po nierównym gruncie, tak tylko w ten sposób może nauczyć się utrzymywania etycznej równowagi. Dziecko prowadzone prostą drogą gotowych prawd moralnych, niewyćwiczone w podejmowaniu samodzielných etycznych zmagani z różnorodną rzeczywistością, na własnej drodze życia okaże się duchową kaleką. Korczak pisze:

Zasada. Niech dziecko grzeszy. Nie zabiegajmy o to, by każdy czyn uprzedzić, w każdym zawahaniu się natychmiast drogę wskazać, przy każdym pochyleniu biec z pomocą. Pamiętajmy, że w momencie silnych zmagani może nas zabraknąć. Niech grzeszy. Gdy z namietnością walczy drobna jeszcze wola, niech pokonane będzie w walce. Pamiętajmy, że w utarczkach z sumieniem ma się ćwiczyć i wzrastać jego moralna odporność. Niech grzeszy. Bo jeśli nie błądzi w dzieciństwie, a pilnowanie i ochranianie nie nauczy się brać za bary z pokusą, wyrośnie na bierne moralnie w braku sposobności, nie – czynnie, przez siłę powściągów<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, s. 69.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 234.

Dziecko musi toczyć etyczne zmagania w walce z pokusą, by móc przeciwstawić się złu w przyszłości. Błądzenie dziecka jest zarazem nauką bycia w świecie: „Dziecko ma prawo skłamać, ukraść, wymusić... ono nie ma prawa kraść, kłamać, wymuszać”<sup>14</sup>. W najwcześniejszym okresie rozwoju każda umiejętność, jaką opłacało dziecko, opłacona jest nieskończoną liczbą porażek. Pierwsze samodzielne siedzenie to suma upadków, jakich, ucząc się, musieliśmy doznać. Rola błądzenia – pisze Korczak – jest ogromna zarówno w procesie wychowawczym, jak i podczas zdobywania wiedzy. Dziecko musi błędzić, musi podejmować samotny trud zdobywania wiedzy.

Korczak, widząc w młodym człowieku równoprawną sobie osobę, dostrzegł nie tylko potencjał, ale i odpowiedzialność zrodzoną wraz z tym potencjałem. Kiedy możesz samodzielnie szukać – podkreśla wielokrotnie – musisz i samodzielnie za swoje poszukiwania odpowiadać. Z praw, jakie Korczak daje dziecku, wypływają obowiązki, jakie będą pierwszym etycznym zadaniem, któremu musi ono umieć sprostać. Dziecko ma prawo być tym, kim chce. Korczak pociągnie je do odpowiedzialności za to, kim jest, tak też pozostałe prawa, które należą się dziecku, są jednocześnie obowiązkami wypływającymi z praw, przed jakimi dziecko zostaje postawione. Z prawa do szacunku wypływa obowiązek dziecka do poszanowania innych. Z prawa do niewiedzy – konieczność poznawania. Z prawa do upadku – wytrwałość w podnoszeniu się. Z prawa do własności – poszanowanie dóbr należących do innych. Z prawa do tajemnicy – wierność tajemnicom powierzonym nam. Z prawa do radości – wrażliwość na radość, którą inny przeżywa. Z prawa do wypowiadania własnych myśli i uczuć – szacunek wobec myśli i uczuć innych ludzi. Z prawa do dnia dzisiejszego wypływa zadana każdemu z nas odpowiedzialność za ten dzień. Korczak wiedział doskonale, że aby dziecko szanowało prawo, musi samo posiadać prawa. Jednocześnie wie, że dając dziecku prawa, pociąga je do odpowiedzialności za nie. Prawa dziecka stają się zarazem jego obowiązkami – te zaś stanowią ćwiczenie, poprzez które kształtuje się nie tylko pilność dziecka, ale i wykraczającą poza powierzone zadanie jego uczciwość.

Ten samotny trud poszukiwania odpowiedzi przez dziecko jest zarazem świadectwem wyjątkowości tego okresu jego życia. To właśnie dziecko, które nie zna jeszcze pojęć etycznych, ma możliwość kształtować w sobie samodzielną odpowiedź na najważniejsze pytania etyki. „Są jakby dwa życia – podkreśla Korczak – jedno poważne, szanowane, drugie pobłażliwie tolerowane, mniej warte”<sup>15</sup>. Każde dziecko jest już sobą – dzieckiem, dla którego jego małe życie stanowią zarazem najważniejsze lata jego życia. Lata, które umykają pamięci, jednocześnie ją tworzą. „Dzieci są ludźmi, w duszy ich są zadatki tych wszystkich myśli i uczuć, które my posiadamy – przypomina Korczak. Więc rozwijać te zarodki, delikatnie

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 67.

kierować ich wzrostem należy”<sup>16</sup>. Prawa, które daje Korczak dziecku, to zarazem odpowiedzialność. Taka jest właśnie Korczakowska wizja etyki – etyka jako ćwiczenia, na które odpowiadamy, czyniąc się odpowiedzialnymi za innych. Korczak wiedział, że etyka jest samodzielnym trudem poznania swego miejsca w świecie. Dopiero wówczas, gdy pozwolimy dziecku tego miejsca szukać, umożliwimy mu jego etyczny rozwój. Ta budowla, którą człowiek będzie mógł ukończyć, dopiero gdy zyska moc dorosłości, swój kształt zawdzięcza transformacjom, jakie dokonały się w jego dzieciństwie. To właśnie w dzieciństwie uczymy się budować systemy myślowe, które będziemy wykorzystywać przez resztę życia.

Dlatego rolę wychowawcy jest zagwarantować dziecku wolność. Chodzi o stworzenie mu takiej przestrzeni, która pozwoli swobodnie i jednocześnie odpowiedzialnie kształtować postawę młodego człowieka. Jedynym sposobem na umożliwienie dziecku doświadczenia etyki jako jego osobistej wewnętrznej przemiany jest pozostawienie go wolnym. Wychowawca nie może być moralizatorem, który przekazuje gotowe doktryny; nie może jednak być nieobecny, ponieważ dzieci uwolnione od jego dominacji popadną w niewolę silniejszych rówieśników. Wychowawcy, którzy chcą uczyć dzieci etyki, muszą przyjąć właściwą postawę wychowawczą. Postawę tę Korczak porównywał do roli przyrodnika-obszernika, mając na myśli wybitnego entomologa Jeana Henriego Fabre’a. Tak jak przyrodnik badał lot i zwyczaje, troski i radości owadów, tak Korczak badał dzieci. Wobec natury duchowej dziecka miał ten sam szacunek i podziw, z którym jako lekarz obserwował żywy dziecięcy organizm. Wiedział, że i w jednym, i w drugim toczą się tajemne procesy i przemiany, wobec których możemy tylko uznać własną niewiedzę. Natomiast zachodzące pomiędzy dziećmi interakcje były dla niego społecznym laboratorium, pozwalającym urzeczywistniać życiowe eksperymenty. Wychowawca, pozwalając na swobodne kształtowanie się postaw interpersonalnych, nie ingerował w te procesy, lecz wciąż je obserwował, wkraczając dopiero wówczas, gdy było to konieczne. Wolność nigdy nie była rozumiana przez Korczaka jako pozostawienie dziecka samemu sobie; wolnym jest ono bowiem tylko wówczas, gdy dorośli potrafią mu tę wolność zabezpieczyć. To wcale niełatwe wychowawczo zadanie być nieustannie w życiu dziecka obecnym i jednocześnie pozostawiać mu etyczną suwerenność we wzajemnych relacjach. Tym bowiem różni się człowiek od zwierzęcia – podkreśla Korczak – że rodząc się wolnym, jest już skazanym na wybory, którymi sam odpowiada na pytanie, kim jest. Człowiek, pozbawiony wyłącznie władzy instynktów, zmuszony jest budować swe bycie w świecie na mocy własnych wyborów; rodząc się, jest już skazany na swoją wolność. Korczak wiedział, że aby zapewnić dziecku wolność, trzeba mu tę wolność zagwarantować. Nie wystarczy pozostawić dzieci samemu sobie, aby mogły same odkryć, czym jest wolność. Bardziej aniżeli tyranii dorosłych obawiał

<sup>16</sup> M. Chymuk, *Janusz Korczak – dziecko i wychowawca*, s. 63.



się „prawa silniejszego”, które szybko zaczyna obowiązywać w każdej grupie dzieci pozbawionych opieki.

My jesteśmy rzeczoznawcy naszego życia i naszych spraw – ostrzegał Korczak. My tylko milczymy dlatego, że nie wiemy, co wolno mówić a co nie. My się boimy nie tylko dorosłych, ale więcej jeszcze kolegów, którzy nie chcą porozumienia, nie chcą porządku, wolą w mętnej wodzie kłótni i niezadowolenia łowić ryby własnych korzyści<sup>17</sup>.

Małe dziecko kieruje się w swym postępowaniu, podobnie jak wszystkie żyjące istoty, dobrem własnym; podlega tym samym prawom co przyroda, jednocześnie jako jedyne stworzone jest do tego, by za dane sobie prawa odpowiadać, a zatem by z prawa natury przejść do natury prawa. To właśnie rolą wychowawcy jest przeprowadzić dziecko przez rzekę życia z brzegu prawa natury, rozumianego jako biologiczne prawo do życia jedynie organizmu silniejszego, na brzeg natury prawa, które prawo do życia gwarantuje także słabszemu, dlatego że każdy, kto żyje, obdarzony jest prawem do wolności urzeczywistniania własnego życia. System wychowawczy Korczaka był w istocie polemiką z tezą Thomasa Hobbesa, który uważał, że kiedy ludzie nie mają nad sobą jakiejś siły, znajdują się nieustannie w stanie wojny. Korczak wiedział, że jedyną siłą, którą dzieci mogą mieć nad sobą i która pozwoli im uniknąć stanu nieustannej wojny między nimi samymi, musi być siła, którą stanowią oni sami. Tylko prawa przez nich samych współtworzone będą pragnąć nie tylko przetrwać, ale i zachować. Takim rozwiązaniem kształtującym wymiar etyczny życia był sąd dziecięcy – pomysł na etyczną samorządność dzieci.

### 3. Korczakowska wizja sądu dziecięcego

Janusz Korczak poświęca sądowi dziecięcemu około 3/4 swoich uwag dotyczących organizowania zabiegów wychowawczych w Domu Sierot<sup>18</sup>. Idea ta była więc priorytetowa w jego systemie wychowawczym. Dziecko poprzez to, że może samo sądzić, może i tym samym samo odpowiadać. Zaczyna nie tylko podlegać prawu, lecz także prawo to urzeczywistniać, od kiedy odnajduje jego moc w sobie samym. Wedle Korczaka każdy, nawet dziecko, samo przed sobą, jak i przed innymi odpowiada za siebie. Nikt niczego nie zmieni w swoim życiu, jeśli zmiana ta nie dokona się w nim samym. Każda zmiana w człowieku to przebyta przez niego samodzielnie ścieżka refleksji. „Bądź sobą, szukaj własnej drogi” – brzmiała dewiza Korczaka, który jednak, aby na drodze poszukiwań chronić wolność wszystkich dzieci, wraz z prawami nadaje im obowiązki.

<sup>17</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 3, s. 386.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 35.



W Naszym Domu powstają trzy najważniejsze organy: Samorząd, Rada Samorządowa oraz Sąd. Wszystkimi tymi organami kierują i zarządzają dzieci. Aby przeciwdziałać niesprawiedliwości i rozwiązywać drogą dialogu dziecięce spory, Korczak wprowadza sąd, do którego dzieci będą mogły podawać zarówno samych siebie, jak i dorosłych. Wyroki w dziecięcym sądzie będą również zapadać na mocy decyzji wydanych przez sędziów – dzieci. Aby chronić prawo, do prawa tych, którzy sami ochronić się nie mogą, takie rozwiązanie staje się konieczne.

Czy wolno nie robić tego, co przykre? – pyta Korczak. – Przykro podawać dzieci do sądu, odmówić wydania czegoś ze znalezionych rzeczy, przerwać zabawę niedozwoloną. Czy ta ślamazarna i krótkowzroczna dobroć nie czerpie swych soków z lenistwa i egoizmu? – Unikajmy tego, co nam jest niemiłe<sup>19</sup>.

Przykro podawać drugiego człowieka do sądu, lecz przykro przecież też temu, kto został skrzywdzony, a za jego krzywdą nikt się nie ujął. Nieskrępowana wolność jednych zawsze będzie oznaczać niewolę drugih. Sąd dziecięcy w swym założeniu miał więc stać na straży wolności, nie zaś jedynie w aktach skazujących ją ograniczać. Dzięki sądowi dzieci miały doświadczyć pełnego wymiaru wolności, w którym wolność negatywna, polegająca na ograniczeniu, prowadzi do urzeczywistnienia wolności pozytywnej. Każda bowiem sprawa odbywająca się przed dziecięcym sądem uświadamiała, że wolność jednego człowieka oznacza często ograniczenie wolności drugiego. To jedno z trudniejszych doświadczeń jest jednocześnie doświadczeniem niezbędnym w drodze do wewnętrznej wolności. „Każda wolność dochodzi swych praw, na mocy praw, które jej prawo do prawa potrafią respektować” – podkreśla Janusz Korczak.

Ponieważ dzieci same wydają prawa, muszą również same swych praw bronić. W dziecięcym sądzie dzieci miały same sobie przyznawać prawo oceny zaistniałych sytuacji; było to prawo zarówno do obrony, jak i do mającego swe podstawy oskarżenia. Korczak wiedział doskonale, że wolność istnieje jedynie wówczas, gdy staje się rozumna. Wolność będąca samowolą zawsze stanie się niewolą dla innych. Sąd pozwalał uchronić placówkę przed największą zarazą moralną, jaką była dla Korczaka niejawność. To właśnie ona sprawiała, że bezkarnie mnożyło się zło i okrucieństwo wypływające ze zwierzęcego prawa silniejszego. Ten spośród wszystkich wychowanków, który jest najsłabszy, w prawie zawsze będzie równy najsilniejszemu.

Jeżeli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć, jeżeli zrobił coś złego nieumyślnie, będzie w przyszłości ostrożniejszy – podkreśla Korczak. [...] Jeżeli zrobił coś złego, bo go namówili, już się nie będzie słuchał. Jeżeli zrobi coś złego, lepiej mu przebaczyć, czekać aż się poprawi. Ale sąd musi bronić cichych, by ich nie krzywdzili zaczepni i natrętni, sąd musi bronić słabszych, by im nie dokuczali silni, sąd musi bronić sumiennych i pracowitych, by

<sup>19</sup> J. Korczak, *Pisma*, t. 14, cz. 2, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2008, s. 53.

im nie przeszkadzali niedbali i leniwi, sąd musi dbać, by był porządek, bo nieład najbardziej krzywdzi dobrych, uczciwych i sumiennych ludzi. Sąd nie jest sprawiedliwością, ale do sprawiedliwości dążyć powinien, sąd nie jest prawdą, ale pragnie prawdy<sup>20</sup>.

Sąd dziecięcy był swoistą próbą wprowadzenia racjonalności do dziecięcych sporów; co więcej, do racjonalności tej poprzez figurę sądu mieli dorosnąć sami wychowankowie. To dzieci same miały rozsądzić, po czyjej stronie leży wina, oraz odszukać ukryte znamiona prawdy.

I w naszym kodeksie będą paragrafy – nie ma wątpliwości Korczak. – Jeżeli sędziowie powiedzą, że ktoś zrobił bardzo źle i zasłużył na paragraf 1000 – to on musi opuścić Nasz Dom. Jeśli ktoś dostanie paragraf 900, to może go porządne dziecko wziąć pod opiekę i już za wszystko odpowiadać, co on robi. Jeżeli nikt nie zechce winnego wziąć pod opiekę – musi on opuścić Nasz Dom<sup>21</sup>.

Nazwami kolejnych paragrafów, które obowiązują przebywające w Naszym Domu dzieci, są odpowiednio mniejsze liczby. Naruszenie paragrafu 700 skutkuje wysłaniem pisemnego listu do rodziców, paragrafu 600 – zamieszczeniem ogłoszenia na tablicy o złym czynie dokonanym przez dziecko, paragrafu 500 – opublikowaniem w gazetce wydawanej w Naszym Domu informacji o przewinieniu, paragrafu 400 – ogólnym powiedzeniem, że dziecko ma na sumieniu zły uczynek, paragrafu 300 – powiedzeniem o złym czynie, paragrafu 200 – poinformowaniem o popełnieniu niesłusznego etycznie czynu. Na najmniejszy wymiar kary mogły liczyć dzieci, które podlegały pod paragraf 100: sąd ograniczał się do stwierdzenia, że nie można przebaczyć<sup>22</sup>.

Paragrafy te budzą wiele wątpliwości. Po pierwsze, zadziwiające jest prawo dzieci do decydowania o prawie pozostania innych dzieci w obrębie wspólnego domu. Z paragrafu 1000 skorzystano w ciągu dwóch lat funkcjonowania sądu tylko jeden raz, z paragrafu 600 – dwa razy.

Paragrafy naszego kodeksu – nie biją, nie zamykają nikogo w ciemnych komórkach, nie pozbawiają nikogo ani jedzenia, ani nawet zabawy<sup>23</sup>.

Wszystkie wielkie narracje, takie jak powinność, solidarność, obowiązek, odpowiedzialność, są dla niego jedynie obcymi i martwymi słowami. Potrzeba prawdy, tej pisanej wielką literą, obecna jest już tymczasem w dziecku, które nie zna nawet małych liter; stąd podejmowane przez dzieci próby urzeczywistniania wielkich pojęć w najmniejszych sprawach codziennego życia. Wizja sądu

<sup>20</sup> Cytat zamieszczony na stronie poświęconej myśli Janusza Korczaka, Polskie Stowarzyszenie Janusza Korczaka, fragment kodeksu koleżeńkiego obowiązującego w Naszym Domu. J. Korczak, *Wybór pism*, t. 2, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1957, s. 343.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 78.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 2, s. 78.

dziecięcego opracowana przez Korczaka nie jest jedynie częścią jego programu wychowawczego. Sąd dziecięcy jest czymś znacznie więcej, a mianowicie wyrazem Korczakowskiej wizji prawdy będącej nieustannie w drodze. Rezygnując z wszechmocnej wiedzy, jaką mógł posiadać wychowawca, Korczak zawiera poprzez figurę sądu rozumnej niewiedzy pozwalającej wystoczyć się prawdzie. Sąd jest tym miejscem, które w szczególny sposób pozwala wyciszyć emocje, aby dopuścić do głosu prawdę.

Idąc za myślą Martina Heideggera, odkrywać głębszą prawdę o danym zjawisku możemy tylko wówczas, gdy wcześniej to, co odkrywamy, samo nas obchodzi, gdyż „egzystencja ludzka jest otwartością wobec świata”<sup>24</sup>. Bycie otwartym na odkrywanie prawdy jest więc podstawowym rysem naszej egzystencji. Podobnie sąd w systemie Korczakowskim był jednocześnie najważniejszą płaszczyzną wspólnej egzystencji mieszkańców sierocińca. Tak jak Heideggerowskie Dasein, tak i prawda w filozofii Korczaka musi być nieustannie wydzierana skrytości. Bycie człowieka w swej przytomności jest byciem, które nieustannie musi mieć odwagę być otwartym naprawdę; bycie bowiem to niestanne trwanie w czujności przed zagrożeniem kryjącym w przyjmowanych z zewnątrz dogmatach. Sąd w ujęciu Korczaka to nade wszystko wyraz jego postawy wobec życia i powierzonych mu dzieci. Korczak wiedział, że rolą wychowawcy jest poznanie dzieci, co możliwe jest dopiero wówczas, gdy zrezygnuje się z patriarchalnego modelu wychowawcy. Dopiero wtedy, gdy wychowawca przestanie być tym, który wie, i zacznie być tym, który pyta, dziecko stanie się dla niego zadaniem obowiązkiem myślenia. „To nie Uniwersytet – tu trzeba myśleć” – nie ma wątpliwości Korczak<sup>25</sup>.

Pamiętajmy, że w ustroju dyktatury nie istnieją niezależne sądy; nie ma bowiem miejsca na suwerenność jednostki, a tym samym na jej zdolność do obrony własnych racji. Podobnie wychowawca-tyran, aby nie musieć sądzić, po czyjej stronie leży prawda, uczyni samego siebie jedynym jej przedstawicielem i zarządcą. Kto bowiem uniemożliwia innym wybranie własnej drogi, ten też odbiera im szansę szukania własnego sposobu dotarcia do prawdy. Sąd pojawia się tam tylko, gdzie uznajemy, że racja może być po obu stronach, a prawda może zostać odkryta tylko wówczas, gdy będziemy mieli odwagę wsłuchać się w nią, a nie mówić w jej imieniu. Do takiej właśnie moralności dążył Korczak – do moralności będącej ponad akceptacją i ponad uznawaniem, moralności tożsamej z duchem praw będących tak poza nami, jak i w nas samych.

Jednemu dają dziesięcioro przykazań wyrytych w kamieniu, gdy ono chce je wypalić własnym ogniem we własnej piersi, drugie niewolą do poszukiwania prawd, które musi gotowe otrzymać<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> J. Tischner, *Filozofia współczesna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 1989.

<sup>25</sup> M. Chymuk, *Janusz Korczak – dziecko i wychowawca*.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 129.

Nie ma jednej drogi pozwalającej prowadzić dziecko. Zarówno ono, jak i my jesteśmy bowiem na każdej z nich pielgrzymami; błędy popełniają nie tylko dzieci (wychowankowie), ale również dorośli (wychowawcy). Sąd był w obrębie Naszego Domu lustrem pozwalającym każdemu dostrzec własne pomyłki oraz zobaczyć, jaki wpływ wywarły one na życie pozostałych mieszkańców. Sąd dziecięcy uczył tej odwagi brania odpowiedzialności za własne czyny, bez której dziecko nie może oczekiwać od kogokolwiek szacunku oraz samo nie będzie potrafiło nikogo szanować.

Nie ma takiego złego czynu, którego by nie można wybaczyć. Trzeba tylko mieć odwagę mówienia prawdy. Czasem ciężko jest powiedzieć, wtedy można napisać. – Ja! – może być najmądrzejszym słowem na świecie. – Ja! – może być najpiękniejszym słowem na świecie. Takie słowo powiedzieć może tylko – człowiek. Kto nie umie powiedzieć: Ja! – kiedy się pytają: kto? – ten nie jest człowiekiem<sup>27</sup>.

Zadaniem sądu koleżeńkiego jest nie osądzanie dziecka, które postąpiło źle, lecz skłonienie go do wzięcia odpowiedzialności za własne życie. Paragraf 96 mówi: „Sąd przebacza A, bo A nie chce powiedzieć, co go do podobnego czynu skłoniło, a gdyby chciał, mógłby na swoje usprawiedliwienie coś powiedzieć”<sup>28</sup>. Nie dogmaty, a zagadnienia studiuje się w trakcie sądu – nie po to, by je przyjmować, a po to, by zrozumieć. Taka samorządność pozwala wykształcić coś więcej aniżeli akceptację inności, jaką każdorazowo wnosi drugi człowiek, kształtuje wobec niej tolerancję o wiele głębszą niż samo uznawanie. Pozwala wykształcić w dzieciach tolerancję, która będzie czymś więcej niż tylko uznawaniem, tolerancję, która będzie szacunkiem do innych niż nasze własne przekonania. Taka tolerancja już nie musi przyjmować odmienności drugiego człowieka, gdyż potrafi ją gloryfikować, dostrzegając w różnicy naszych poglądów piękno ludzkiej myśli.

## Zakończenie

Janusz Korczak wiedział, że aby dzieci były zdolne postępować właściwie, trzeba zmuszać je do samodzielnego trudu odpowiedzi na pytanie, jak powinny postąpić w określonych sytuacjach. Niesłusznie obawiamy się, że pozbawiając dziecko instruktażu z zewnątrz, pozbawimy je tym samym możliwości wyboru właściwej drogi. To właśnie błędzenie, na jakie je skazujemy, jest konieczne do wypracowania własnego układu współrzędnych moralnych, dzięki którym będą potrafiły odnaleźć się w zmieniających się współrzędnych zewnętrznych. Nie bez powodu mówi się dziś, że charakter człowieka kształtuje się do trzeciego roku życia. To te

<sup>27</sup> J. Korczak, *Prawidła życia, publicystyka dla dzieci*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2003, s. 184.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 244.

właśnie lata, których nie pamiętamy, niosą ze sobą pamięć, w której skrywają się pierwsze i najważniejsze doświadczenia naszego bycia w świecie.

Korczak doskonale wiedział, że dziecko jest ustrojem, którego przemiana dokonuje się autonomicznie wewnątrz niego samego, oraz że nie ma siły zdolnej z zewnątrz wpłynąć na dziecko i ukształtować jego poglądy. Nawet jeśli dziecko pod wpływem osoby dorosłej podejmie dobre decyzje, uczyni tak nie dlatego, że uznaje te normy, a jedynie dlatego, że zmuszone jest je uznawać. Takie wymuszone „dobre zachowanie” jest często zasłoną, za którą dziecko skrywa swe prawdziwe uczucia. Dlatego tak ważnym elementem w kształtowaniu własnej odpowiedzi dziecka jest rozmowa uświadamiająca mu, co ono samo myśli, czuje, uważa. Korczak na łamach „Naszego Przeglądu”, chcąc zainspirować dzieci, wymyślał proste, odnoszące się do codziennych doświadczeń pytania: Co lubię, czego nie lubię w szkole? Kim będę, kiedy dorosnę? Kiedy ostatni raz płakałem? Na podstawie tych prostych pytań dzieci uczyły się tworzyć własne odpowiedzi, uświadamiały sobie swe skryte myśli i uczucia, pragnienia i potrzeby.

Idea filozofowania z dziećmi ma swoją egzemplifikację we współczesności. Jednym z przedstawicieli takiego podejścia jest Matthew Lipman<sup>29</sup>. W jego pedagogicznej praktyce to nie filozofia przekładana dzieciom, lecz dziecięce pytania postawione filozofii odgrywają pierwszoplanową rolę. W tych małych dziecięcych pytaniach Lipman dostrzega potęgę filozoficznego namysłu nad całością naszego życia i ludzkiej kondycji. Podczas rozmów z dziećmi doświadcza ogromnej wrażliwości, która pozwala im dostrzegać to, co dla nas, dorosłych, jest już zakryte oczywistością. Lipman nie rozmawia z dziećmi z wysokości nauczycielskiego pulpitu, lecz siada z nimi w kręgu; nie ocenia, lecz pozwala budować w dziecku samoocenę. Zadaje, podobnie jak Korczak, proste, trafiające do dziecka pytania, które uaktywniają dziecięcą wyobraźnię, odkrywając piękno rodzących się odpowiedzi. Tak jak Korczak, Lipman wykorzystuje elementy bajkoterapii; poprzez metaforyczne opowieści trafia w najważniejsze dziecięce problemy. Opowiadania, do których nawiązuje w rozmowach z dziećmi, pozwalają mu także wejść na poziom metanarracji, nadając jednocześnie dialogowi interpersonalny charakter. Dopiero abstrakcyjna figura opowieści umożliwia swobodną rozmowę o tym, co najbardziej obecne i rzeczywiste w świecie dziecka; dlatego też filozofowanie z dziećmi nie jest ucieczką w świat pojęć od rzeczywistych problemów, lecz odwrotnie, stanowi próbę rozwiązywania tych najmniejszych problemów z największą uwagą. Opowiadania te rodzą namysł nad tym, co w przedstawionym tekście nas zainspirowało, z jakimi tezami się zgadzamy lub co budzi nasz sprzeciw. Rozmawiający z dziećmi powinien zachęcać do swobodnej polemiki i wyrażania własnych uwag przez uczestników dialogu oraz pamiętać, że filozofowanie z dziećmi jest nie tyle

<sup>29</sup> M. Lipman, *Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications*, „Ethics in Progress” 2/2011, <http://ethicsinprogress.org/?p=437> [22.01.2015].

przybliżaniem dzieciom filozofii, ile raczej otwarciem myślenia filozoficznego na dziecko i jego wyjątkową wrażliwość.

Bardzo ważną cechą filozofowania z dziećmi jest koncentracja się na tym, co tu i teraz, rozmowa, która nie pozwala uciekać w abstrakcyjne pojęcia. To właśnie dziecko, zauważa Korczak, uczy nas nieustannej czujności zarówno wobec filozoficznych pojęć, jak i wobec ich instrumentalnego wykorzystywania. Filozofowanie z dzieckiem jest więc sztuką dostrzegania w tym, co niewypowiedziane, tego, co niewypowiedzane.

## Literatura

- Chymuk M., *Janusz Korczak – dziecko i wychowawca*, WAM, Kraków 2009.
- Korczak J., *Bankructwo małego Dżeka. Kiedy znów będę mały*, w: *Dzieła*, t. 9, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1954.
- Korczak J., *Pisma*, t. 14, cz. 2, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2008.
- Korczak J., *Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2008.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Prawidła życia, publicystyka dla dzieci*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2003.
- Korczak J., *W getcie. Nowe źródła*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1992.
- Korczak J., *Wybór pism*, t. 2, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1957.
- Lipman M., *Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications*, „Ethics in Progress” 2/2011, <http://ethicsinprogress.org/?p=437> [22.01.2015].
- Marquard O., *Apologia przypadkowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.
- Tischner J., *Filozofia współczesna*, Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 1989.

Anna Maciejewska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
Instytut Filozofii

## Dlaczego warto i trzeba filozofować? Głos teoretyka i praktyka

Powinniśmy albo zajmować się filozofią albo odejść stąd, ponieważ wszystko poza tym jest bezsensowne i bezwartościowe.

Arystoteles

### Wstęp

Bezużyteczna, abstrakcyjna, zbędna. Często w przekazie medialnym można spotkać się z opinią, że filozofia to kierunek nieprzyszłościowy, nieprzydatny na rynku pracy, tylko dla pasjonatów. Pytanie często kierowane niegdyś do mnie oraz do innych studentów filozofii brzmiało: „Co będziesz robił(a) po filozofii?”. Powszechnie postrzegana jest jako kierunek stereotypowy, jako osoby oderwane od rzeczywistości, mające przed oczami obraz brodatego, zamysłonego Sokratesa, blukającego się po ateńskim rynku. Choć sam Arystoteles podkreślał, że filozofia nie ma być ani użyteczna, ani korzystna, bo sama w sobie jest najwyższą wartością, postaram się w krótkim artykule przedstawić odpowiedź na pytanie o sens filozofowania.

Nie ma w tym nic dziwnego — wyjaśniał Arystoteles — jeżeli mądrość filozoficzna nie okazuje się użyteczna i korzystna; nie nazywamy jej bowiem korzystną, lecz dobrą, a powinna być pożądana nie przez wzgląd na coś innego, lecz na nią samą<sup>1</sup>.

W czasach starożytnych filozofia była rozumiana po prostu jako kultura intelektualna, sztuka poprawnego myślenia i mówienia, jako to, co czyni człowieka bardziej ludzkim. Filozofia od samego początku była pojmowana jako umiłowanie

---

<sup>1</sup> Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, tłum. K. Leśniak, PWN, Warszawa 1988, frg. 24.



prawdy, co przejawiało się w jej nieustannym poszukiwaniu. Odkrywanie prawdy miało być głównym celem filozofa.

Współcześnie osoby studiujące filozofię, w przekonaniu ogółu, zdecydowały się na taki kierunek, bo nie bardzo wiedzą, co ze sobą zrobić. Sądzą, że odnajdą tu sens życia i kamień filozoficzny, choć nie mają pojęcia, co tu się właściwie studiuje i na czym polega bycie filozofem. Do czego może się filozoficzne wykształcenie we współczesnym świecie przydać? Obawiam się zredukowania terminu „filozof” do zawodu. Mam wrażenie, że brzmi on dumnie i górnotłonie. Sam źródłosłów (*philo* – miłość, *sophia* – mądrość) odsyła przecież do umiłowania mądrości<sup>2</sup>. Należy jednak zaznaczyć, że jest to umiłowanie pewnej cnoty, a nie mądrości własnej. Coraz częściej w mediach pojawiają się slogany zniechęcające do studiowania na kierunkach humanistycznych, w tym na filozofii. Jak się bowiem uważa, absolwentom tych kierunków grozi pewne bezrobocie. Nawet Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ostatnimi reformami przestało sprzyjać naukom humanistycznym, także filozofii. Czy naprawdę filozofowie są bezużyteczni na rynku pracy? Czy ich wiedza i umiejętności są nieprzydatne? Czy tradycja humboldtowskiego uniwersytetu, z filozofią na czele, ma dziś szansę przetrwać?

Niniejszy artykuł posłuży choć częściowej odpowiedzi na pytanie o sens studiowania filozofii i potrzebę filozofowania. Uwaga zostanie także skoncentrowana na opisie wiedzy i kompetencji, jakie może nabyć student filozofii, oraz na możliwych ścieżkach kariery absolwenta tego kierunku. Będzie to próba „odczarowania” nieatrakcyjnego wizerunku absolwentów studiów humanistycznych, istniejącego w przekazie medialnym, a także przedstawienia korzyści wynikających ze studiowania filozofii w kontekście wciąż zmieniającej się sytuacji na rynku pracy i oświaty.

## 1. Filozofia w szkole

Do rozpoczęcia przygody z filozofią potrzeba pewnej dojrzałości i kompetencji, choć jak zaznaczają starożytni filozofowie – Platon<sup>3</sup> i Arystoteles<sup>4</sup> – niezbędnym warunkiem filozofowania jest zdziwienie<sup>5</sup>, które wywołuje wiele pytań. Opisywanemu zdziwieniu towarzyszy także świadomość własnej niewiedzy. „A kto jest bezradny i dziwi się, poznaje swoją niewiedzę”<sup>6</sup> – twierdzi Stagiryta.

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat pisze P. Jaroszyński: „filozofia jest miłością mądrości, a nie samą mądrością, ponieważ mądrość posiadają tylko bogowie. Miłość zaś oznacza zbliżanie się do mądrości”. Wykładnia ta jest najbardziej rozpowszechnioną interpretacją znaczenia słowa „filozofia”. Zob. P. Jaroszyński, *Od Sophia do Philosophia*, „Człowiek w Kulturze” 17/2005, s. 146.

<sup>3</sup> Platon, *Teajtet*, 155 D, w: idem, *Parmenides. Teajtet*, tłum. W. Witwicki, Antyk, Kęty 2002.

<sup>4</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, 982b, 983a, tłum. K. Leśniak, PWN, Warszawa 1983.

<sup>5</sup> H. Albert, *O platońskim pojęciu filozofii*, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1991, s. 14.

<sup>6</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, 982b.



Rozważania rozpocznę więc od spojrzenia na sytuację filozofii i etyki od strony dydaktycznej w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i licealnych, opierając się na konkretnym przykładzie, a właściwie praktyce pedagogicznej, którą miałam okazję odbyć. W ramach programu Comenius<sup>7</sup>, przygotowanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji w Polsce, realizowałam projekt „Philosophy 4 kids” w belgijskim przedszkolu i szkole podstawowej Basisschool & Bloemendaal w Schoten. Roczna praktyka pedagogiczna pozwoliła mi dostrzec istotne różnice w sposobie podejścia do edukacji filozoficznej w Polsce i za granicą. Sądzę, że wiele z tych rozwiązań sprawdziłoby się także w polskiej oświacie. Niezwykle pozytywnie zaskoczył mnie system edukacji w Belgii, od najmłodszych lat ukierunkowany na kreatywne i nieszablonowe podejście do nauki. Miałam okazję prowadzić zajęcia zarówno z języka angielskiego, jak i z filozofii, etyki czy sztuki. Szczególne znaczenie miały zajęcia zwane *Talents*, które zakładają połączenie wszelkich wytworów ludzkich, takich jak: sztuka, literatura, taniec, kultura, etyka, filozofia. Zajęcia te mają na celu przekazywanie treści kulturowych, etycznych i filozoficznych za pomocą różnych nośników sztuki. Z powodu różnic kulturowych i religijnych występujących w klasach są one niezwykle rozwijające zarówno dla uczniów, jak i osób prowadzących zajęcia. Co więcej, dzieci i młodzież od najmłodszych lat uczą się myśleć samodzielnie, nieschematycznie. Ławo odnajdują się w nowych sytuacjach, szybciej adaptują się do stale zmieniającego się środowiska, a ponadto są niezwykle otwarte na różnice międzyludzkie. Sądzę, że w dużym stopniu jest to konsekwencją realizowania zajęć z etyki i filozofii w szkole od najmłodszych lat. Już w wieku 4–5 lat, podczas zabaw edukacyjnych i aktywizujących, dzieci są ukierunkowywane na dociekania filozoficzne, uczą się samodzielnej i zespołowej pracy oraz dowiadują się, czym są podstawowe wartości.

## 2. Filozofia na akademii

Podstawowym obowiązkiem uniwersytetu jest nie podporządkowanie się, dawanie studentom tego, czego potrzebują, a nie tego, czego pragną, i to w taki sposób, aby to, czego pragną, stało się tym, czego potrzebują, a to, co wybierają, było godne wyboru.

Alasdair Macintyre

Obecnie obcowanie z filozofią na studiach akademickich przestało być traktowane jako przywilej nielicznych. Dziś dużo łatwiej rozpocząć studia na filozofii niż kiedyś. Zmieniło się także znaczenie i miejsce filozofii wśród innych dziedzin nauki dzięki reformom szkolnictwa wyższego, w wyniku których wydziały uniwersyteckie stały się samodzielnymi jednostkami finansowymi w ramach uczelni. Zbyt

<sup>7</sup> [www.comenius.org.pl](http://www.comenius.org.pl).

duże skoncentrowanie uwagi na utylitarnej i rynkowej roli wszystkich wydziałów doprowadziło do rozpadu uniwersytetów na rywalizujące ze sobą przedsiębiorstwa, co jest równoznaczne z wyrzeczeniem się idei i funkcji uniwersytetu<sup>8</sup>.

Przekształcenie uniwersytetu, rozumianego jako *universitas studiorum*, w przedsiębiorstwo i zmuszanie go do funkcjonowania na rynku usług edukacyjnych grozi jego faktycznym zniszczeniem. Jest to zmiana substancjalna, a ze względu na kulturotwórczą rolę uniwersytetu – wywołana także substancjalną zmianą współczesnej kultury<sup>9</sup>.

Redukcja liczby zajęć z filozofii na innych kierunkach, kiedyś obowiązkowych, jest konsekwencją tej głęboko patologicznej sytuacji prawnej. Filozofia mogłaby pełnić ważne funkcje inspiracyjne i interpretacyjne w nauczaniu każdego przedmiotu akademickiego, lecz obecny sposób finansowania uczelni to uniemożliwia. Przykładem niedostrzegania ważnej roli społecznej i kulturotwórczej studiów filozoficznych jest sytuacja, jaka miała miejsce niedawno, bo 28 listopada 2013 r., gdy rada naukowa Instytutu Socjologii podjęła decyzję o likwidacji filozofii jako kierunku na Uniwersytecie w Białymstoku. W uzasadnieniu napisano o „nierentowności” tego kierunku związanej ze zbyt małą liczbą kandydatów na te studia. Jeżeli decyzja ta zostanie oficjalnie zatwierdzona przez wyższe uczelniane instancje, będziemy mieli do czynienia z instytucjonalnym precedensem. Wiele innych wydziałów filozofii, które nierzadko znajdują się w dużo gorszej sytuacji finansowej niż wydział białostocki, również może zostać zlikwidowanych. Naukowcy z całej Polski podjęli się więc obrony kolebki nauki. Bez filozofii akademia spadnie do rangi szkoły zawodowej – piszą w specjalnym liście kierowanym do minister nauki<sup>10</sup>. Wydaje się, że zaogniony ostatnio problem finansowania studiów filozoficznych warto poruszyć choćby w aspekcie obrony tradycji klasycznie rozumianego uniwersytetu. Chodzi tu o niemiecki typ uniwersytetu, który rozwinął się dzięki koncepcji opracowanej przez Wilhelma von Humboldta. W 1810 r. powołał on do życia Uniwersytet w Berlinie (noszący obecnie jego imię). Zakładał on m.in. poszukiwanie prawdy, promowanie wiedzy, kształcenie ludzi światłych i mądrych w procesie zadawania pytań i rozwiązywania problemów oraz wolność w wyborze obszarów badawczych. Humboldt był przeciwnikiem rozdzielania dyscyplin akademickich w obrębie różnych szkół. W swojej koncepcji odwoływał się do średniowiecznego ideału *studium generale*. Celem nauki jest odkrywanie

<sup>8</sup> W tradycyjnym rozumieniu uniwersytet to wspólnota uczonych i uczących się, zawiązana w poszukiwaniu i dla poszukiwania prawdy. Rola uniwersytetu sprowadza się więc do funkcji wychowawczej, dydaktycznej i naukowej.

<sup>9</sup> A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, [http://www.sapienokracja.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=103:uniwersytet-jako-firma-usugowa-szansa-czy-klaska&catid=36:agnieszka-lekka-kowalik&Itemid=64](http://www.sapienokracja.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=103:uniwersytet-jako-firma-usugowa-szansa-czy-klaska&catid=36:agnieszka-lekka-kowalik&Itemid=64) [10.11.2015].

<sup>10</sup> *Bronimy filozofii na uczelniach. Intelktualisci piszą do minister nauki*, [http://wyborcza.pl/1,75478,15200041,Bronimy\\_filozofii\\_na\\_uczelniach\\_\\_Intelktualisci\\_pisza.html](http://wyborcza.pl/1,75478,15200041,Bronimy_filozofii_na_uczelniach__Intelktualisci_pisza.html) [10.11.2015].

prawdy, a zadaniem uniwersytetu – prowadzenie badań naukowych i kształcenie studentów w toku wdrażania ich do badań („jedność badań i kształcenia”). Twórcy założeń uniwersytetu niemieckiego twierdzili bowiem, że badania naukowe są ważną częścią obowiązków profesorów wykładających na uniwersytecie. Poza tym także od studentów oczekiwano prowadzenia badań naukowych. Sądono bowiem, że najlepszym sposobem nauczania jest właśnie prowadzenie badań<sup>11</sup>. Zasada wspólnoty profesorów i studentów, na której również opierała się humboldtowska idea uniwersytetu, głosiła, że profesorowie nie mają monopolu na prawdę i wiedzę, gdyż nie jest ona produktem, a raczej procesem. W tradycyjnym uniwersytecie filozofia zajmowała naczelne miejsce. Obecnie toczy się debata na temat możliwości przetrwania klasycznej idei uniwersytetu, kondycji uniwersytetu i filozofii w dobie współczesnych przemian.

### 3. Studenci w obronie filozofii

Sami absolwenci filozofii niejednokrotnie przekonują innych, dlaczego podjęli się trudu filozofowania. Podczas warsztatów filozoficzno-etycznych prowadzonych podczas Lubelskiego Festiwalu Nauki<sup>12</sup> uzasadniałam uczniom szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wybór kierunku. Spośród argumentów za studiowaniem filozofii warto przytoczyć trzy najważniejsze. Po pierwsze, filozofia nie jest kierunkiem masowym, lecz elitarnym. Studiując filozofię, znajdujesz się w kręgu ludzi ukierunkowanych na zdobywanie umiejętności praktycznych, ludzi z różnymi pasjami. Ponadto większość osób studiujących filozofię zdobywa równolegle wykształcenie na innych kierunkach, takich jak: prawo, ekonomia, medycyna, politologia, socjologia. Filozofię traktują wówczas jako bazę wiedzy, pozwalającą im się wszechstronnie rozwijać. Po drugie, studia filozoficzne nie należą do najłatwiejszych, ale jak sami studenci zaznaczają<sup>13</sup>, ich ukończenie jest w zasięgu możliwości przeciętnego człowieka. Warto także zaakcentować satysfakcję i radość z podejmowanego trudu filozofowania, co w dzisiejszym świecie, zdominowanym głównie przez pieniądź i pytanie: „A ile ja z tego będę miał?”, nie są już tak powszechne. Absolwenci i studenci, a także wykładowcy studiów filozoficznych pod patronatem Komitetu Nauk Filozoficznych PAN na stronie internetowej studiujfilozofie.pl zachęcają innych do głębszego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość.

<sup>11</sup> R.M.O. Pritchard, *The end of elitism? The democratization of the West German university system*, New York – Oxford – Munich 1990.

<sup>12</sup> [www.festiwal.lublin.pl](http://www.festiwal.lublin.pl).

<sup>13</sup> *Rozepchany umysł. Skończyli filozofię. I nieźle sobie w życiu radzą, bo... myślą*, <http://praca.wp.pl/title,Rozepchany-umysl,wid,15527483,wiadomosc.html> [10.11.2015].

## 4. Zalety studiowania filozofii

Filozofia to nauka o tym, co dla ludzkości najważniejsze i najcenniejsze.

Władysław Tatarkiewicz

Arystoteles, jeden z najwybitniejszych filozofów starożytnej Grecji, mówił, że ludzie wykształceni różnią się od niewykształconych tym, czym żywi od umarłych. Samego wykształcenia nie można jednak sprowadzić do zdobycia wiedzy i umiejętności praktycznych. W mądrych wyborach, mądrym postępowaniu, mądrze organizowanym życiu indywidualnym lub społecznym wiedza teoretyczna stanowi zaledwie jeden z wielu czynników, a filozofia jest płaszczyzną racjonalnego rozważania ich wszystkich.

Najogólniej mówiąc, filozofia pozwala widzieć wszystko we właściwym świetle, we właściwej skali i we właściwych proporcjach. Dzięki temu pozwala odróżniać to, co ważne (istotne), od tego, co błahe (drugorzędne); to, co ogólne, od tego, co szczegółowe; to, co względne, od tego, co bezwzględne.

Przedstawione we wstępie najbardziej rozpowszechnione wyobrażenia o filozofii, zajmującej się rozmyślaniem nad sensem życia, jest fałszywe. Logicznie zdyscyplinowane rozważanie najbardziej abstrakcyjnych problemów filozoficznych ma dla naszego życia umysłowego podobne znaczenie jak systematyczne ćwiczenia fizyczne dla naszego organizmu. Filozofia buduje „tężyznę umysłową”, która jest przydatna w każdej dziedzinie życia i w każdej pracy<sup>14</sup>. Czego zatem konkretnie można nauczyć się na kierunkach filozoficznych w wiodących uczelniach humanistycznych w Polsce? Jak wynika z krótkich opisów programów studiów, choćby mojej *Alma Mater*, absolwent filozofii posiada następujące kompetencje i umiejętności:

- prezentowanie poglądów i stanowisk filozoficznych,
- analiza i interpretacja tekstów filozoficznych (łącznie z ich tłumaczeniem z języków obcych),
- zdolność samodzielnego i krytycznego myślenia,
- umiejętności analityczne,
- wyobraźnia, kreatywność,
- zdolność przyswajania sobie nowych umiejętności,
- dyspozycja do rozumienia innych ludzi i kultur,
- wysoki poziom kultury logicznej,

---

<sup>14</sup> J. Shepherd, *I think, therefore I earn. Philosophy graduates are suddenly all the rage with employers. What can they possibly have to offer?*, <http://www.theguardian.com/education/2007/nov/20/choosingadegree.highereducation> [10.11.2015].

- sztuka poprawnego wnioskowania, uzasadniania, argumentowania,
- umiejętność unikania błędów logicznych w myśleniu,
- umiejętność właściwej interpretacji zachowań jednostkowych i społecznych.

Co więcej, jak można przeczytać w raporcie *Jakie umiejętności będą liczyły się na rynku pracy w 2020 roku?*<sup>15</sup>, The Institute for the Future wskazuje na powyższe umiejętności, które są rozwijane w największym stopniu nie gdzie indziej jak na studiach filozoficznych.

## 5. Zawód filozof?

Jak się okazuje, zdolność krytycznej refleksji i komunikacji jest przydatna także na współczesnym rynku pracy, czego najlepszą ilustracją są statystyki. Najłatwiej na rynku pracy odnajdują się filozofowie (tylko 1,7% zarejestrowanych bezrobotnych w 2011 r., mniej niż po politechnice). Perspektywy absolwentów kierunków humanistycznych na rynku pracy są – wbrew powszechnej opinii – bardzo rozległe, np. doradztwo filozoficzne – praktyka od lat rozwijana w krajach zachodnich. Ruch Philosophical Counseling<sup>16</sup> opiera się na przekonaniu, że ludzie borykają się z problemami, w których pomocna jest terapia przez filozofię (m.in. mentaloterapia). Chodzi głównie o tzw. graniczne problemy ludzkiej egzystencji, jak śmierć, wina, cierpienie lub poczucie bezsensu istnienia. W Polsce coraz częściej można usłyszeć o tej ścieżce kariery. Oferta kierunków filozoficznych o takiej specjalności pojawia się na uczelniach polskich, zakładane są też firmy zajmujące się tą tematyką. Czym dokładnie zajmuje się doradca filozoficzny i w jakim obszarze może znaleźć pracę? Jak czytamy na stronie Instytutu Filozofii Uniwersytetu Śląskiego, po tym kierunku mamy duży wybór ofert pracy, poczynając od coacha rozwoju osobistego, kariery, biznesu, pracownika działu HR, doradcy egzystencjalnego (pomagającego ludziom w takich sytuacjach, jak dylematy życiowe, śmierć bliskich, poszukiwanie sensu i własnej drogi życia) czy opiniodawcy etycznego dla firm (tzw. certyfikacja etyczna). Ponadto filozof może z powodzeniem zasilić szeregi przedstawicieli nowo powstałych zawodów, takich jak: spokesman, broker informacji, mediator lub specjalista do spraw kultury firmy. Możliwości są ogromne. Wykształcenie filozoficzne umożliwia bardziej elastyczne i efektywne poszukiwanie zatrudnienia oraz zapewnia umiejętności konieczne do zmian rodzaju wykonywanej pracy, których nie da się dzisiaj uniknąć. Nigdy w historii ludzkości zmiany nie były tak szybkie jak obecnie – zawód, który teraz przynosi profity, za kilka lat może w ogóle nie istnieć. Paradoksalnie więc filozofia jest jednym z najbardziej prak-

<sup>15</sup> Ł. Sztern, *Jakie umiejętności będą liczyły się na rynku pracy w 2020 roku?*, [http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter\\_86197.asp?soid=E240B41E76A345D09FACE3BD625F4029](http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=E240B41E76A345D09FACE3BD625F4029) [10.11.2015].

<sup>16</sup> [www.philosophicalcounseling.pl](http://www.philosophicalcounseling.pl).

tycznych kierunków dla tych, którzy starają się odnaleźć w tej sytuacji. Inwestycja w zdobycie umiejętności, które pozwolą dopasowywać się do dynamicznego rynku pracy, jest najlepszym argumentem za potrzebą kontynuacji tradycji nauczania filozofii w Polsce.

## Literatura

- Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, PWN, Warszawa 1983.
- Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, tłum. K. Leśniak, PWN, Warszawa 1988.
- Albert H., *O Platónskim pojęciu filozofii*, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1991.
- Bronimy filozofii na uczelniach. Intelktualiści piszą do minister nauki, [http://wyborcza.pl/1,75478,15200041,Bronimy\\_filozofii\\_na\\_uczelniach\\_\\_Intelktualisci\\_pisza.html#ixzz2x9ptsElj](http://wyborcza.pl/1,75478,15200041,Bronimy_filozofii_na_uczelniach__Intelktualisci_pisza.html#ixzz2x9ptsElj) [10.11.2015].
- Jaroszyński P., *Od Sophia do Philosophia*, „Człowiek w Kulturze” 17/2005.
- Lekka-Kowalik A., *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, [http://www.sapien-tiokracja.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=103:uniwersytet-jako-firma-usugowa-szansa-czy-klaska&catid=36:agnieszka-lekka-kowalik&Itemid=64](http://www.sapien-tiokracja.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=103:uniwersytet-jako-firma-usugowa-szansa-czy-klaska&catid=36:agnieszka-lekka-kowalik&Itemid=64) [10.11.2015].
- Platon, *Teajtet*, 155 D, w: idem, *Parmenides. Teajtet*, tłum. W. Witwicki, Antyk, Kęty 2002.
- Pritchard R.M.O., *The end of elitism? The democratization of the West German university system*, New York – Oxford – Munich 1990.
- Rozepchany umysł. Skończyli filozofię. I nieźle sobie w życiu radzą, bo... myślą, <http://praca.wp.pl/title,Rozepchany-umysl,wid,15527483,wiadomosc.html> [10.11.2015].
- Shepherd J., *I think, therefore I earn. Philosophy graduates are suddenly all the rage with employers. What can they possibly have to offer?*, <http://www.theguardian.com/education/2007/nov/20/choosingadegree.highereducation> [10.11.2015].
- Sztern Ł., *Jakie umiejętności będą liczyły się na rynku pracy w 2020 roku?*, [http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter\\_86197.asp?soid=E240B41E76A345D09FACE3BD625F4029](http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=E240B41E76A345D09FACE3BD625F4029) [10.11.2015].

Agnieszka Gondek

Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie

## Kondycja współczesnej polskiej szkoły średniej i miejsce w niej filozofii. Teoretyczne i praktyczne funkcje filozofii

Biorąc pod uwagę współczesny proces nauczania i wychowania, warto zastanowić się nad kondycją polskiej szkoły średniej, wskazać na problemy, z jakimi się ona zмага, zastanowić się, z czym sobie nie radzi, co jest jej priorytetem, a co być powinno. Wydaje się, że zwrócenie uwagi na problemy i kryzys, z jakim niewątpliwie mamy do czynienia, może stanowić podstawę naprawy i usprawnienia polskiego systemu edukacji. Proces nauczania i wychowania powinien bowiem koncentrować się nie tylko na przekazywaniu wiedzy, informacji i treści zawartych w programie nauczania, lecz także na uczeniu młodych ludzi, jak samodzielnie i odpowiedzialnie myśleć, dokonywać wyborów, lepiej poznawać i postępować w swoim życiu. Edukacja w polskiej szkole może mieć decydujący wpływ na rozwój młodego człowieka, na jego postawy i działania, dlatego warto podjąć starania, by czas spędzany przez uczniów w szkole nie okazał się stracony.

Dokonując analizy, można dostrzec, że zarówno współczesny wizerunek szkoły, jak i model nauczania pozostawia wiele do życzenia. Zauważalny jest bowiem kryzys współczesnej szkoły średniej. Wydaje się, że problem szkoły polega m.in. na tym, że „nie edukuje ona, a jedynie uczy i przekazuje wiedzę. Nie odsłania wartości i nie wskazuje dróg ich urzeczywistnienia, nie wypracowuje i nie podpowiada technik wprowadzania wartości w życie”<sup>1</sup>. Szkoła jest spięta gorsetem instrumentalizmu, encyklopedyzmu i konformizmu. Podkreśla to, co praktyczne, modne, użyteczne, a odrzuca to, co trudne lub niewykonalne. Można zauważyć, że często przyjmuje postawę kierowniczą, domaga się podporządkowania, oczekuje od uczniów bezkrytycznego stosowania się do panujących w niej zasad i wartości

---

<sup>1</sup> Z. Kalita, *Filozofia i paideia – historia i współczesność*, w: D. Probučka, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Wyd. WSP, Częstochowa 2001, s. 21.



oraz uległości. Wydaje się, że model nauczania realizowany w szkole polega jedynie na dostarczaniu uczniom jak największej ilości encyklopedycznych informacji, często zbędnych lub niezrozumiałych. Szkoła nie potrafi zaciekać młodych ludzi wiedzą techniczną, literaturą czy sztuką, nie umie kształtować osobowości uczniów, wykorzystywać ich uzdolnień, zainteresowań i aspiracji. Często wiedza przekazywana w szkole wywołuje jedynie zamęt w głowach młodych ludzi, a cały trud jej opanowania należy do uczniów. Można zauważyć nawet „atomizowanie wiedzy”, gubienie się w niezliczonych drobiazgach i brak spojrzenia na całość<sup>2</sup>. Tymczasem im więcej gromadzi się szczegółów, często zbytecznych i obciążających pamięć, tym większy chaos powstaje w głowach młodych ludzi, którzy jeszcze nie potrafią orientować się w „labiryncie wiedzy”<sup>3</sup>. Jak podkreśla Krzysztof Kalka, nie prowadzi to do kształtowania osobowości, mającej poczucie swej roli w otaczającym ją świecie i świadomej swego przeznaczenia, lecz przygotowuje ją do bycia elementem mechanizmu społecznego<sup>4</sup>. Zadaniem szkoły powinno być natomiast stworzenie takich możliwości, które pozwolą młodzieży zorientować się w wiedzy, i przekazanie jej syntezy tego, co jest przedmiotem nauki szkolnej. Niestety, obecnie jest inaczej – szkoła nie przygotowuje bowiem do samodzielnego myślenia<sup>5</sup>. Młodzi ludzie przyjmują informacje w sposób bezrefleksyjny, nie wiedzą, jak mogą wykorzystać posiadaną wiedzę w codziennym poznawaniu i doświadczeniu. W rezultacie szkoła często wzbudza w nich negatywne reakcje, staje się nudna i wroga, do tego stopnia, że młodzież uczęszcza do niej z przymusu<sup>6</sup>. Jak pisze Aleksander Nalaskowski:

<sup>2</sup> Na nadmiar informacji, tzw. dydaktykę drobiazgową, detalizację nauki, kolekcjonowanie informacji, komasację oddzielnych informacji w edukacji zwracają uwagę J. Czerny, *Koncepcje kształcenia w świetle zjawiska „eksplozji informacji”*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Filozofia jako podstawa integracji nauczania i wychowania. Materiały Konferencji Naukowej Kielce, 21-22 września 2001*, Phaenomena, Kielce – Warszawa 2000, ss. 163–170; Z. Kalita, *Filozofia i paideia...*; R. Miszczyński, A. Tarnopolski, *Metodologiczne i filozoficzne problemy nauczania. Kwestia akceptacji zasad intelektualizmu*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole...* (2002), ss. 207–220.

<sup>3</sup> K. Kalka, *Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000, ss. 7–9.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> J. Czerny, *Koncepcje kształcenia...*, ss. 163–170; Z. Kalita, *Filozofia i paideia...*, ss. 17–23.

<sup>6</sup> Jak pisze Mariusz Wojewoda: „Uczniowie często uczą się z przymusu, przyzwyczajenia narzucanego im od najwcześniejszych lat szkolnych, często uczą się dla ocen, a nie dla wiedzy. [...] szkoła stepia w uczniu jego naturalną ciekawość świata. Wyrabia skłonność do uczenia się dla odpowiedniej noty w dzienniku. Młodzi ludzie przyswajają pamięciowo ogromną ilość informacji, których z niczym nie potrafią skojarzyć, uczą się na klasówki, żeby po niedługim czasie prawie wszystko zapomnieć. [...] Dzieci i młodzież zmusza się często do przyswajania ogromnych ilości informacji, co przekracza ich intelektualne możliwości”. M. Wojewoda, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Materiały Konferencji Naukowej, Kielce, 10-11 września 1999*, Phaenomena, Kielce – Warszawa 2000, ss. 233–237.



Szkoła staje się rytuałem, którego nie można zrozumieć do końca, a którego trzeba przestrzegać. Do ucznia wreszcie dociera przekonanie, że ze szkołą się nie wygra, a jedynie czego od niej można oczekiwać, to święty spokój<sup>7</sup>.

Na początku młodzi ludzie próbują się temu przeciwstawiać, ale z czasem dochodzą do wniosku, że nie warto, poddają się i często traktują ten okres w swoim życiu marginalnie. Efektem takiego podejścia jest m.in. brak relacji nauczyciel – uczeń, brak zrozumienia, życzliwości czy otwartości na ucznia i jego problemy. W szkole brakuje więc relacji osobowych, życzliwości, współprzebywania, zaufania i pokładania nadziei.

Niepowodzenia szkoły wynikają również z tego, że występują w niej liczne rozbieżności. W szkole nie ma zgody co do tego, czy wychowuje ona „ku dzisiaj”, czy „ku jutru”, nie ma zgody co do tego, czy istnieje Bóg i nie ma zgody co do granic tolerancji dla młodoci. Szkołę można określić za Aleksandrem Nalaskowskim „czystą formą”, którą wypełniają treści czasem zamierzone, a czasem zupełnie przypadkowe<sup>8</sup>. Ponadto szkoła ulega „technologizacji”, w wyniku której młody człowiek schematycznie opanowuje wiedzę i pisze klasówki. Liczy się bowiem obecność, stopnie, pozorowana aktywność, wszystko wyrażone w liczbach, a nie osoba, zaś priorytetem wychowania i wykształcenia jest nie człowiek, lecz przestrzeganie administracyjnych zasad. Uczniowie w szkole nie są traktowani indywidualnie, ale zbiorowo, jako grupa, która podczas lekcji musi przyswoić sobie pewną partię materiału. Młodzi ludzie mają być posłuszni, nie powinni się przeciwstawiać, zadawać pytań czy mieć własnego zdania<sup>9</sup>. W konsekwencji stają się bierni, wykonują pewne czynności automatycznie, bez analizy i refleksji<sup>10</sup>. Sytuacja ta powoduje powstanie pokolenia młodzieży uczącej się na pamięć faktów i dat, niezdolnej do autorefleksji, nieodczuwającej potrzeby stawiania sobie pytań o miejsce w świecie, rolę, cel i sens własnego istnienia. W wyniku tego współczesny człowiek staje się obcy samemu sobie i „rzeczywistości życiowej”<sup>11</sup>. Sytuacja, z jaką mamy do czynienia, jest niewątpliwie problemem edukacji, a jednocześnie zadaniem człowieka.

<sup>7</sup> A. Nalaskowski, *Szkoła jako zorganizowane zaprzeczenie przekonaniu o niepowtarzalności człowieka*, w: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 38.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>9</sup> „Wielu nauczycieli nie przyjmuje nawet do wiadomości, że ich zadaniem ma być dbanie o wszechstronny rozwój swych wychowanków, że mają z nich uczynić krytycznych, wrażliwych, otwartych i pełnych prospołecznych motywacji ludzi. Interesuje ich tylko to, aby ich przedmiot był wysoko notowany w rankingu przedmiotów szkolnych [...]. Nie myślą o tym, że najważniejszym celem szkolnych działań jest dobro ucznia”. R. Miszczyński, A. Tarnopolski, *Metodologiczne i filozoficzne problemy nauczania...*, s. 216.

<sup>10</sup> Nauczanie i wychowanie sprowadza się do nakazu, tresury, w wyniku której uczniowie przyswajają wiedzę jedynie w sposób mechaniczny, a nie świadomy i rozumny.

<sup>11</sup> Jak podkreśla Wiesław Sztumski, sytuacja ta zmierza do tego, że „przekształcamy się stopniowo, ale w przyspieszonym tempie, w społeczeństwo robotów, ludzi-maszyn XXI wieku”.

Przyczyn kryzysu polskiego szkolnictwa jest wiele, mogą one tkwić zarówno w szkole, jak i poza nią. Mogą mieć źródła w niedostatkach teoretycznych i w ignorowaniu przez społeczeństwo zagadnień edukacyjnych, a także w otaczającej człowieka rzeczywistości, która coraz bardziej się komplikuje. Zauważalna jest przemoc, agresja, destrukcja społeczna, przestępczość, narkomania i nietolerancja, a przy tym kryzys systemu wartości, niewłaściwe wzorce sukcesu i konsumpcji oraz „pogoń za pieniądzem”. Jak podkreśla Mieczysław Gogacz, współczesna kultura jest zniekształcona<sup>12</sup>, przeważa w niej myślenie wyznaczone celami i dążeniem do tworzenia rzeczy użytecznych. Coraz częściej dominują w niej zasady idealizmu, które biorą górę nad nurtem realistycznym i wykluczają tym samym realizm, metafizykę, wyjątkowość osób i wspaniałość Boga. Maleje więc rola osób jako jednostkowych bytów, a na pierwszy plan wysuwają się państwo, instytucje, ideologie i technika<sup>13</sup>. Sytuacja ta jest o tyle niepokojąca, że współczesna kultura w wielu swych przejawach wręcz atakuje człowieka oraz wpływa negatywnie na model nauczania i wychowania. Jak pisze Gogacz w szkole:

[W szkole ] Proponuje się [...] model wychowania i nauczania głównie przez przebywanie człowieka wśród rzeczy, a nie wśród osób. Nie mówi się o powodowaniu i utrwalaniu więzi osobowych<sup>14</sup>.

Atakowane są główne cele kształcenia i wychowania, a pomija się rozwój intelektu i woli<sup>15</sup>. Całe szkolnictwo podporządkowuje się jedynie sposobom uzyskiwania erudycji. Niepokojące jest również to, że w szkole nie zachęca się do troski o bezinteresowną życzliwość, przyjaźń i dobroć.

Całe wychowanie sprowadza się do nabycia umiejętności przestrzegania celów instytucji, realizowania programów i ideologii grup politycznych, wybronięcia wolności, która

---

W. Sztumski, *Miejsce i rola filozofii w systemie edukacji*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole...* (2000), s. 101.

<sup>12</sup> Według niego oznacza to, że „Jest [...] oderwana od osób i kierowana przez ideologie do instytucji, a więc do struktur sztucznych oraz do procesów, czego uczy myśl Hegla i Whiteheada. [...] Wszystko to uczy negacji Boga i negacji człowieka, a zarazem negacji miłości”. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Oficyna Wydawnicza NAVO, Warszawa 1997, ss. 151–154.

<sup>13</sup> Według M. Gogacza „Człowiek, a także Bóg stają się częścią tych struktur, z czasem negowana jest przede wszystkim realność Boga. Dopuszcza się jedynie tworzenie przez myśl idei Boga. Często też głosi się, że pod koniec dziejów absolutem staje się tworzący się kosmos jako całość”. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Wyd. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993, s. 11.

<sup>14</sup> M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki...*, s. 149.

<sup>15</sup> Jak pisze M. Gogacz, „Nie zachęca się dziś do nabywania usprawnień intelektu i woli, szlachetności wyobrażeń i uczuć. Tworzone wytwory nie przekazują wewnętrznej elegancji człowieka, nie uczą wierności prawdzie i dobru. [...] Dopuszcza się utożsamienie pojęć z realnymi bytami, tego, co przyrodzone, z tym, co nadprzyrodzone, tego, co prawdziwe, z tym, co fałszywe. Nawet nazywa się wymyślone teorie realnymi bytami, rzeczy i idee Bogiem, fałsz prawdą, zło dobrem”. Ibidem, s. 151.

utożsamia się z dowolnością jako uprawnieniem do osiągnięcia wszystkiego, co ukaże wyobraźnia i niekontrolowane przeżycie. [...] Nie podkreśla się rozumności, wierności prawdzie i dobru, zdolności reagowania na cierpienie, chorobę, śmierć osób bliskich [...]. Podkreśla się spryt<sup>16</sup>.

Można zatem stwierdzić, że zagubiło się rozumienie spraw najważniejszych, pomijany jest też motyw wierności prawdzie i dobru. Szlachetność zastępuje się użytecznością i sukcesem, a troskę o dobro ludzi wypiera troska o przewagę ekonomiczną<sup>17</sup>. Młodzi ludzie, dorastając w zniekształconej kulturze, nie tylko czerpią niewłaściwe wzorce, ale również mają przed sobą złudny obraz nowoczesności i postępu<sup>18</sup>. Za współczesne uważają mylnie to, co nowe, użyteczne, obiegowe, ogólnie przyjmowane lub dziś cenione, a nie to, co prawdziwe i dobre oraz zgodne z realnie istniejącymi bytami<sup>19</sup>. W konsekwencji młodzież, pragnąc doskonałości i szczęścia, często wybiera w swoim życiu niewłaściwą drogę, akceptuje zniekształcony model kultury, kieruje się w stronę użyteczności, mody, nowoczesności lub źle pojętej aktualności. Jak podkreśla Gogacz: „W kulturze zawsze tworzy się nurt realizmu i zarazem nurt idealizmu”<sup>20</sup>. Wydaje się więc, że problem polega na tym, iż we współczesnej kulturze dominuje nurt idealistyczny, który wyklucza realizm. Powoduje to, że człowiek kieruje się nie ku osobom, ale teoriom, przyzwyczajając się do myślenia pomijającego ich realność i realność relacji osobowych, czyli do myślenia pomijającego realizm. Winę za taki stan rzeczy ponosi szkoła. Tymczasem szkoła powinna być miejscem, w którym młodzież będzie mogła wyzwolić się z „wieszów mody”, źle pojmowanej współczesności i postępu. Istnieje zatem pilna potrzeba skorzystania z mądrości i zdystansowania błędnych propozycji.

Pochylając się nad kondycją polskiej szkoły średniej i obecnym kryzysem wartości i postaw, warto zastanowić się nad koncepcją wykształcenia ogólnego. Należy zadać pytanie, czemu ma służyć wiedza ogólna i jakie ma spełniać zadanie oraz na co zwrócić uwagę w procesie nauczania i wychowania młodych ludzi. W czasie refleksji rodzą się kolejne pytania: czy w procesie wychowania i wykształcenia ogólnego uwrażliwiać młodych ludzi na drugiego człowieka, czy może hartować, uczyć odporności, przetrwania i technik osiągnięcia indywidualnego sukcesu? Wydaje się, że odpowiedzi na tak postawione pytania sprzyja struktura

<sup>16</sup> Ibidem, ss. 149–150.

<sup>17</sup> M. Gogacz, *Kościół moim domem*, Iota Unum, Warszawa 1999, s. 160.

<sup>18</sup> „Głosi się nawet, że nowoczesność, zalecana ludziom, wyraża się w agnostycyzmie, relatywizmie, woluntaryzmie”. Ibidem, s. 101.

<sup>19</sup> M. Gogacz wyróżnia dwa określenia współczesności: ujęcia mylące i ujęcia prawidłowe. Twierdzi on: „Współczesne jest to, co nam potwierdza filozoficzna identyfikacja bytowania. Błąd, fałsz, zło są brakiem bytu, prawdy, dobra. Nie mogą więc stanowić rzeczywistości, a tym samym współczesności. [...] Współczesność jest więc tym, co prawdziwe i dobre, gdyż tylko to jest realne, a tym samym aktualne, wyznaczone bytowaniem, a nie myśleniem”. Ibidem, s. 99.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 55.

programów nauczania. Biorąc pod uwagę to, że wykształcenie ogólne powinno zmierzać do lepszego poznania rzeczywistości, należy zadbać przede wszystkim o odpowiedni dobór przedmiotów nauczania, ich strukturę i treść. Struktura programów nauczania powinna więc być dostosowana do potrzeb i możliwości intelektualnych młodzieży. Wiedza, którą uzyskują młodzi ludzie w szkołach, powinna ich wzbogacać, ukazywać wzory wychowawcze i ostrzeżenia, pomagać w podejmowaniu właściwych decyzji. Treści programowe powinny zaś być ważne dla rozwoju osobowości, inspirowania jej sił duchowych, poznania świata, siebie i drugiego człowieka. Wiedza ogólna nie powinna być sprowadzana jedynie do literatury, należy również przekazywać wiedzę z zakresu sztuk plastycznych, muzyki, architektury lub techniki i uświadamiać znaczenie twórczości artystycznej. Wiedza i wykształcenie ogólne powinny zmierzać do zintegrowania różnych przedmiotów w taki sposób, by była zachowana ciągłość pomiędzy dyscyplinami. Ostatecznym celem powszechnego wykształcenia ogólnego nie powinno być zaś przekazywanie wiedzy zgromadzonej w poszczególnych dyscyplinach naukowych, lecz wprowadzanie, dzięki odpowiednio wykorzystanej wiedzy specjalistycznej, na drogi wiodące do poznania i rozumienia świata jako całości. Najważniejsze w szkole nie powinno być to, by młodzież posiadała znajomość fizyki, chemii czy historii, lecz to, by dzięki znajomości tych i innych dyscyplin potrafiła zrozumieć najważniejsze prawa i procesy rzeczywistości<sup>21</sup>. Z uwagi na to w kształceniu ogólnym należy unikać chaosu i powierzchowności oraz przestrzegać pewnych zasad w przekazywaniu wiedzy. Nasuwa się zatem wniosek, że proces nauczania i wychowania powinien być dobrze przemyślany i uporządkowany. Wychowanie nie powinno być przypadkowe ani dowolne<sup>22</sup>. W polskiej szkole trzeba więc dążyć do harmonijnego i pełnego rozwoju uczniów, zarówno tego intelektualnego, jak i emocjonalnego<sup>23</sup>.

Warto również spróbować udzielić odpowiedzi na pytanie: do czego potrzebne jest wykształcenie ogólne i czemu ma ono służyć? Pytanie to dotyczy bardzo złożonej problematyki celów i zadań powszechnego wykształcenia ogólnego. Biorąc pod uwagę ogromne potrzeby młodych ludzi, które pojawiają się w okresie dojrzewania – jak pisze Bolesław Suchodolski – „wielkie» pytania dotyczące wartości i sensu życia; problemy stosunków międzyludzkich, a zwłaszcza przyjaźni i miłości; konflikty autentycznego i fasadowego społeczeństwa, a także perspek-

<sup>21</sup> W nauczaniu szkolnym konieczna jest więc korelacja i integracja międzyprzedmiotowa.

<sup>22</sup> M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki...*, ss. 35–37; W. Wołoszyn-Spirka, *Możliwe implikacje tomizmu konsekwentnego dla formułowania podstaw etyki zawodu nauczycielskiego*, ArtStuDio, Bydgoszcz 2005, ss. 188–197.

<sup>23</sup> O integracji osobowości pisze np. M. Gogacz w: *Podstawy wychowania; Osoba zadaniem pedagogiki...; Obrona intelektu*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1969; *Okruszyny*, Wyd. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993; *Modlitwa i mistyka*, Michalineum, Kraków – Warszawa 1987; *Kościół moim domem...*

tywy samotnej drogi życia; doświadczenia buntu, przekory, protestu wobec społeczeństwa dorosłych, krytyki jego instytucji i moralności; poszukiwania jakiejś postaci szczęścia i pojednania się z życiem na poziomie możliwym do przyjęcia; wątpliwości i pokusy wzbudzone przez konsumpcyjny styl życia<sup>24</sup>, należy zastanowić się, czy kształcenie młodego człowieka nie powinno ułatwiać odpowiedzi na pytanie: jak żyć? Wydaje się, że wykształcenie ogólne powinno dotyczyć nie tylko dojrzałości intelektualnej, ale całego rozwoju osobowego, prowadzącego do „umiejętności życia”. Istotne jest więc to, aby w szkole uwzględniać nie tylko zasób wiedzy niezbędnej do zdobycia wykształcenia przewidzianego przez obiektywne wymagania społeczne, lecz również potrzeby egzystencjalne młodych ludzi. Propozycje dotyczące treści programowych nauczania powinny zatem obejmować nie tylko to, co trzeba wiedzieć, ale również, jakim być<sup>25</sup>.

Szukając odpowiedzi i rozwiązań, w centrum uwagi należy postawić człowieka jako osobę, jego dobro i warunki jego dojrzewania. W kształceniu istotne są bowiem nie tylko fakty, ale człowiek, dlatego priorytetem wychowania i wykształcenia powinna być osoba ludzka i jej dobro<sup>26</sup>. Można pójść nieco dalej i stwierdzić, że proces nauczania i kształcenia dotyczy przede wszystkim osób, dlatego należy traktować je jako pryncypium nauczania i wychowania<sup>27</sup>. Biorąc pod uwagę to, że okres szkoły średniej to czas przełomowy dla każdego młodego człowieka, gdzie często dochodzi do gwałtownych zmian, dezorientacji i zagubienia w rozumieniu siebie i otaczającego świata, proces edukacji powinien koncentrować się właśnie na młodym człowieku i zmierzać do tego, by młodzież mogła poznać siebie, nauczyć się kierować własnym życiem, wzbogacać je w przyszłości przez pracę zawodową, działalność społeczną, uczestnictwo w kulturze i wspólnotę z innymi ludźmi<sup>28</sup>. W okresie szkolnym potrzeba zrozumienia samego siebie, własnej egzystencji oraz drugiego człowieka jest coraz większa. Możliwość kształtowania siebie, poznawania własnych przymiotów, wad i ułomności może pomóc w realizowaniu siebie

<sup>24</sup> B. Suchodolski, *Problemy nowoczesnego wykształcenia*, „Studia Filozoficzne” 5/1978, s. 5.

<sup>25</sup> Jak pisze Bogdan Suchodolski: „nie tylko chodzi o to, aby dzięki kształceniu człowiek coś wiedział, ale i o to, aby był jakimś”. B. Suchodolski, *Problemy nowoczesnego wykształcenia...*, s. 13.

<sup>26</sup> Jak pisze Mikołaj Krasnodębski: „Wychowanie należy wypełniać prawdą i miłością, a przede wszystkim osobą, bez której nie byłoby wychowania, kształcenia i nauczania. Wychowanie jest przeciwieństwem służby, którą pełni człowiek wobec człowieka”. M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, Warszawa 2009, s. 335.

<sup>27</sup> M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki...*

<sup>28</sup> Według M. Gogacza „wychowanie i wykształcenie powinno prowadzić do rozwinięcia w młodym człowieku indywidualnego poznania, postaw i zachowań prospołecznych, służyć uzyskaniu własnej osobowości. Dzięki wychowaniu człowiek powinien móc nawiązać swój niepozwartalny kontakt z innymi osobami, ze światem, ze wszystkim tym, co ceni i jest dla niego dobre. Kierować się rozumnością i wolnością i w ten sposób osiągać swoją wewnętrzną integrację fizyczną i psychiczną. Dzięki wychowaniu człowiek powinien realnie osiągnąć mądrość, która pozwoli mu nie ulegać fałszowi i złu, często znajdującym się w aktualnej kulturze”. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, s. 22.

jako osoby. Pomocna w tym może być edukacja filozoficzna. Warto więc odnieść się do filozofii i skierować młodych ludzi w stronę refleksji, krytycznego i logicznego myślenia, pogłębiania rozumienia rzeczywistości i tym samym lepszego poznania samego siebie<sup>29</sup>. Nauczanie filozofii w szkole średniej może pomóc młodym ludziom krytycznie przyrzeć się rzeczywistości, przebić się przez „ścianę chaosu”, nazwać to, co dotąd było nienazwane, i uporządkować własny świat. Dlatego też w programie nauczania należy znaleźć miejsce dla filozofii i potraktować ją jako istotny element powszechnego kształcenia ogólnego. Warto zwrócić uwagę, że obecność filozofii w szkole może pomóc nie tylko w rozwiązywaniu problemów dotyczących odkrywania i poznawania świata, siebie i drugiego człowieka, ale także mieć wpływ na postępowanie i działanie młodych ludzi. Na przykład odpowiednio dobrane dzieła filozoficzne oraz wzorce wychowawców, pojawiające się w historii filozofii, mogą kształtować osobowość<sup>30</sup> i pomóc w poszukiwaniu wartości najistotniejszych w życiu. Ponadto zajęcia z filozofii i etyki w szkole mogą uczyć młodzież odpowiednich postaw i zachowań, np. szacunku, odpowiedzialności, kreatywności, samodzielności, życzliwości czy otwartości. Umiejętnie prowadzona edukacja filozoficzna może podnieść poziom kształcenia oraz odegrać istotną rolę dydaktyczną i wychowawczą<sup>31</sup>. Filozofia może służyć rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych, może też być podstawą postępowania człowieka.

Wbrew opiniom wielu osób<sup>32</sup> filozofia może pełnić zarówno rolę praktyczną, jak i teoretyczną. Nauczanie filozofii w szkole może przysporzyć uczniom wielu korzyści – nie tylko wzbogacić ich wiedzę historyczno-filozoficzną, ale także pomóc młodzieży w uzyskaniu odpowiedzi na nurtujące ją pytania. Różne stanowiska, poglądy filozofów i podstawowe spory filozoficzne mogą posłużyć do uporządkowania i usystematyzowania poglądów i myśli młodych ludzi oraz pomóc im ukształtować spójny pogląd na siebie i świat. Filozofia, scalając osiągnięcia innych nauk w jednolity obraz świata, może być dla człowieka drogowskazem w życiu i oparciem dla przekonań o wartościach, które realizuje on w życiu. Funkcja praktyczna filozofii może przejawiać się również w tym, że pozwala czynić użytek z wiedzy teoretycznej w codziennym życiu, traktując ją jako punkt

<sup>29</sup> J. Czerny, *Filozofia w szkole jako przejaw humanizmu w edukacji szkolnej*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole...* (2000), ss. 111–114.

<sup>30</sup> Na przykład Sokrates, Arystoteles, Kartezjusz, Św. Tomasz z Akwinu czy Karol Wojtyła, późniejszy Jan Paweł II.

<sup>31</sup> Dowodem na to, że filozofia wychowuje, są chociażby wzorce wychowawców, które proponuje historia filozofii. Wydaje się, że w świecie komputerów wychowawcą mogą stać się również odpowiednio dobrane dzieła filozoficzne, które mogą spełniać wiele zadań, m.in. kształtować osobowość oraz pomóc w przyjęciu przez młodego człowieka określonego modelu postępowania.

<sup>32</sup> Można spotkać się z wieloma zarzutami dotyczącymi nauczania i uczenia filozofii w szkole, m.in. ze strony przedstawicieli nauk empirycznych, którym należy wskazywać, że wiedza filozoficzna jest podstawą kształcenia.



wyjścia do określonego działania<sup>33</sup>. Filozofia, wzbogacając wiedzę o otaczającej rzeczywistości, człowieku i Bogu, może też pomagać młodzieży w odpowiedzi na pytania dotyczące prawdy, dobra lub szczęścia, być skarbnicą wiedzy i mądrości. Nauczanie i uczenie (się) filozofii może pomagać w precyzowaniu własnych poglądów, uzupełniać wiedzę i dawać praktyczne wskazówki w postępowaniu<sup>34</sup>. Ukazując różne systemy, umożliwia wybór właściwych, odkrycie błędów popełnionych w przeszłości oraz unikanie ich w przyszłości. Ponadto uczy ścisłego myślenia w dochodzeniu do prawdy, uczy strzeżenia prawdy i uznania granic ludzkiego umysłu<sup>35</sup>. Znajomość filozofii może ułatwiać człowiekowi odkrywanie dobra i piękna oraz umożliwiać właściwą ocenę rzeczywistości<sup>36</sup>. Filozofia, zwłaszcza filozofia człowieka, ma ścisły związek z najważniejszymi problemami współczesnego życia, takimi jak: wychowanie do życia w pokoju, wychowanie do miłości, wychowanie do demokracji czy wychowanie do prawdy. Głównym zadaniem każdego człowieka powinno być zabieganie o właściwą wiedzę, o to, jak powinien żyć. Reguły, jakimi kieruje się w życiu człowiek, nie powinny być zatem dowolne. Powinny być wewnętrznie spójne oraz wynikać z prawdziwej wiedzy o tym, co dobre, szlachetne i piękne. Filozofia może dostarczyć człowiekowi tej wiedzy i dać mu praktyczne wskazówki w postępowaniu. Edukacja filozoficzna może zachęcać do dążenia do mądrości, wiary, cierpliwości, pokory lub posłuszeństwa w stosunku do innych. Może wychowywać, sytuować człowieka w realnej teraźniejszości, w świecie osób i go uszczęśliwiać<sup>37</sup>.

Warto zwrócić uwagę na teoretyczne i praktyczne funkcje filozofii i tym samym praktyczne i teoretyczne znaczenie filozofii w życiu młodego człowieka. Filozofia jako przedmiot nauczania w szkole, dziedzina dyskusji, refleksji i wy-

<sup>33</sup> J. Bańka, *Być i myśleć. Rozmowy o filozofii*, MAW, Koszalin 1982, ss. 14–15.

<sup>34</sup> Jak zauważa Józef Bańka, „filozofia [...] jako sposób odczuwania ludzkiego losu – nie porzasta wyłącznie na formułowaniu pojęć poznawczych, lecz zmierza do budowania idei kierowniczych, służących człowiekowi jako wskazówka w postępowaniu i jako oparcie dla przekonań o wartościach, które realizuje w życiu. Przekonania o wartościach stanowią same w sobie podstawę zarówno do działania praktycznego, jak i teoretycznego, kiedy to próbujemy opisać rzeczywistość w taki a nie inny sposób”. J. Bańka, *Wstęp do filozofii. Filozofia w świetle własnej historii i uprogu nowej epoki systemów*, Śląsk, Katowice 2001, s. 20.

<sup>35</sup> Podkreśla to m.in. W. Pabiasz w: *Jak uczyć (się) filozofii*, w: D. Probuska, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja?...*, s. 51.

<sup>36</sup> Już Arystoteles twierdził, że „Wiedza ta [filozoficzna – A.G.] jest w zasadzie teoretyczna, ale pozwala nam kształtować wszystko podług niej. Bo tak jak wzrok nie tworzy i nie kształtuje niczego (gdyż jego zadaniem jest sądzić i ujawniać wszystko, co może być widziane), tak wiedza umożliwia nam za swoim pośrednictwem działanie i daje nam największą w nim pomoc (bez niej bowiem bylibyśmy zupełnie niezdolni do działania), jest przeto jasne, że mimo iż wiedza jest teoretyczna, to jednak dokonujemy wielu rzeczy według niej, pewne działania podejmujemy, innych unikamy, a w ogóle wszystko, co dobre, uzyskujemy dzięki niej”. Arystoteles, *Zachęta do filozofii. Fizyka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 25.

<sup>37</sup> Ibidem.

miany poglądów może spełniać **funkcję edukacyjną**. W przypadku umiejętnego dydaktyczno-wychowawczego zastosowania filozofia może spełniać właściwe dla tej sfery ludzkiego myślenia, poznania i wartościowania funkcje kształcące i sprawnościowo-intelektualne oraz przyczyniać się do scalenia rozproszonej wiedzy podmiotowej ucznia nabywanej w ramach przedmiotów humanistycznych, przyrodniczych i matematycznych<sup>38</sup>. Ponadto może ona stać się „osią integracji” elementów wiedzy naukowej i praktycznej, ukazywać różne typy poznawczej aktywności człowieka i jego rozumiejącego kontaktu z otaczającym go światem<sup>39</sup>. Wydaje się, że poprawne nauczanie filozofii, zwłaszcza elementów logiki, epistemologii, metodologii ogólnej oraz historii filozofii, może przyczynić się do wyrobienia u młodzieży sprawności myślenia, w tym umiejętności językowo-logicznych: prawidłowego rozumowania, logicznego dowodzenia oraz argumentowania. Nauczanie filozofii może także wpłynąć na zasady poprawnego dyskusowania, ścisłość wyrażania myśli, kształtowanie myślenia racjonalnego i krytycyzmu<sup>40</sup>. Jeśli tylko zaistnieją odpowiednie warunki organizacyjne czy programowe, nauczanie filozofii<sup>41</sup> może spełniać również inne funkcje. Zajęcia z filozofii, wychodząc naprzeciw określonym i na ogół żywym zainteresowaniom filozoficznym dzieci i młodzieży, mogą zaspokajać nie tylko ich specyficzne potrzeby, potrzeby metafizyczne, ale również dostarczać młodym ludziom inspiracji intelektualnych dla indywidualnego rozwoju umysłowego oraz pobudzać w nich głębsze zainteresowanie światem i sobą samym oraz skłaniać do refleksji i autorefleksji<sup>42</sup>. Filozofia może także wzbudzać u młodzieży, bardziej wrażliwej intelektualnie i moralnie, potrzebę refleksji etycznej i egzystencjalnej. Może dostarczać przesłanek poznawczych i aksjologicznych dla dojrzałych wyborów w świecie wartości i stylów życia<sup>43</sup>, jak również uczyć bycia człowiekiem wrażliwym na los i problemy innych osób.

Warto podkreślić, że część z wymienionych funkcji edukacyjnych filozofii można realizować już na poziomie filozofii dla dzieci lub filozofowania z dziećmi.

<sup>38</sup> J. Szmyd, *Edukacja filozoficzna w szkole współczesnej – aktualność zagadnienia*, „Edukacja Filozoficzna” 18/1994, ss. 188–189.

<sup>39</sup> Na przykład podobieństwa i różnice między poznaniem naturalnym (potocznym), naukowym, filozoficznym, symboliczno-mitycznym lub religijnym.

<sup>40</sup> J. Szmyd, *Edukacja filozoficzna...*, ss. 188–189.

<sup>41</sup> Zwłaszcza z zakresu etyki, estetyki i filozofii człowieka.

<sup>42</sup> Zdaniem Jana Szmyda bez tych funkcji filozofii proces kształcenia nie może przynieść połączonych rezultatów. J. Szmyd, *Edukacja filozoficzna...*

<sup>43</sup> „Poprzez ułatwienie rozumienia świata rzeczy i kultury oraz siebie samego, rozwijanie samodzielnego i krytycznego myślenia, filozofia wyzwalać może jednostkę ludzką od różnych form ciasnego dogmatyzmu, uproszczonych form myślenia i postrzegania rzeczywistości, a przez to uwalniać ją od różnych postaci alienacji duchowych i od takiej czy innej jednowymiarowości, czyli przyczyniać się do rozszerzenia sfery jej immanentnej wolności i niezawisłości, do [...] »bycia człowiekiem«”. Ibidem, s. 189.



Inicjatywę tę podjęli kilkadziesiąt lat temu amerykańscy filozofowie i pedagodzy, w tym Matthew Lipman, Gary Mathews i Roland Reed. U podstaw tej inicjatywy tkwi przekonanie o możliwości i potrzebie różnych form dialogu filozoficznego z dziećmi (począwszy od wieku wczesnoszkolnego, a nawet przedszkolnego)<sup>44</sup>, rozmowy, która może być podejmowana w relacji rodziców z dziećmi, zabaw, opowiadania, baśni oraz w toku nauczania elementów filozofii w szkole. Zwolennicy filozofii dla dzieci uważają, że są one urodzonymi filozofami, mogą myśleć filozoficznie i wyposażone są w „zmysł metafizyczny”<sup>45</sup>. Zwracają uwagę, iż dzieci posiadają właściwą sobie dziecięcą dociekliwość, która ma zabarwienie filozoficzne, a także wykazują, jak każdy dorosły człowiek, pewne przejawy „metafizycznej potrzeby”. U podstaw tej inicjatywy tkwi przekonanie, że filozofia wiele zawdzięcza dziecięcym i młodzieżowym doświadczeniom oraz ich pytaniom typu metafizycznego. Z uwagi na to w celu prawidłowego rozwoju osobowości młodego człowieka powinno się odpowiednio wcześniej rozwijać pierwiastki filozoficzności dziecięcej, chęć zdobywania wiedzy, potrzebę zadawania pytań. Nic bowiem nie stoi na przeszkodzie, by rozwijać je od najmłodszych lat<sup>46</sup>.

Biorąc pod uwagę użyteczność filozofii, można stwierdzić, że każdy rzetelny kontakt z historią filozofii i jej współczesnymi, wielobarwnymi propozycjami może rodzić postawę dystansu wobec własnych przekonań, uczyć pokory intelektualnej oraz tolerancji dla odmiennych obrazów świata<sup>47</sup>. Filozofia może pomóc młodemu

<sup>44</sup> Zob. programy edukacyjne: *Filozoficzne Dociekania z Dziećmi i Młodzieżą*, B. Elwich, A. Łagocka, B. Pytkowska-Kapulkin, DKW-4014-28/99, program edukacyjny przeznaczony dla szkół podstawowych i gimnazjów; *Filozofowanie z Dziećmi i Młodzieżą*, *Filozofia dla Dzieci*, M. Lipman; Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej Phronesis ([www.phronesis.republika.pl](http://www.phronesis.republika.pl)), organizacja pozarządowa powstała z inicjatywy absolwentów Podyplomowego Studium dla Nauczycieli; „Nowoczesna Dydaktyka w Szkole. Dociekania Filozoficzne z Dziećmi i Młodzieżą, przy Kolegium Nauk Społecznych i Administracji Politechniki Warszawskiej, propaguje wprowadzanie praktyki filozoficznej na różnych etapach kształcenia.

<sup>45</sup> J. Szmyd, *Edukacja filozoficzna...*, ss. 190–191.

<sup>46</sup> M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa 1997; A. Pobjewska, *Filozofowanie – nowy wymiar edukacji*, w: D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja?*..., ss. 23–33; H. Didusko, *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą w szkole podstawowej*, w: D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja?*..., ss. 67–76; J. Szmyd, *Filozofia dla dzieci – o przesłaniach teoretycznych, sposobie uprawiania i pożytkach pedagogicznych*, w: J. Szmyd, A. Komendera (red.), *Filozofia – etyka – wiedza o demokracji w edukacji współczesnej. Teoria – praktyka – prognoza*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999, ss. 288–300; H. Didusko, B. Elwich, A. Łagocka, B. Pytkowska-Kapulkin, *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Philosophical investigations with children and youth*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole...* (2000), ss. 329–342; S. Folaron, *Edukacja filozoficzna w procesie dydaktycznym szkoły podstawowej*, w: J. Szmyd, A. Komendera (red.), *Filozofia – etyka – wiedza o demokracji...*, ss. 301–307.

<sup>47</sup> Warto podkreślić, że historia filozofii może zapoznać młodzież z różnymi systemami filozoficznymi, ukazać to, co wytrzymując próbę wieków, okazało się prawdą. Ponadto może wskazać błędy i ich źródła, pozwolić na unikanie ich oraz odrzucać fałszywe teorie.

człowiekowi zapoznać się z wielością prawd ogólnych, przejść wiele dróg, poznać wiele racji, uświadomić sobie niepewność i pluralizm światopoglądów. Kontakt z filozofią może pomóc uczniom uświadomić sobie, że nie są nieomylni, że istnieją różne przekonania, które należy traktować z szacunkiem<sup>48</sup>. Filozofia może zatem uczyć pokory i tolerancji, otwartości na drugiego człowieka i jego racje. Nauczanie i uczenie się tego przedmiotu może wyrobić u młodzieży zdrową tolerancję filozoficzną<sup>49</sup>, która nie zaciera różnicy między prawdą a fałszem, bytem a niebytem, między wartością a antywartością, dobrem a złem moralnym. Ponadto podczas zajęć z filozofii młodzi ludzie mogą nauczyć się dyskusowania w taki sposób, by nie narzucać swego zdania partnerowi, unikać przekory, poniżania czy manifestacji triumfu. Mogą też nauczyć się okazywać szacunek dla odmiennych poglądów, dostrzegać jedność, wyjątkowość i неповtarzalność drugiej osoby. Filozofia jako przedmiot szkolny może dawać uczniom o wiele większe możliwości i wywierać nieco inny wpływ niż pozostałe przedmioty. Zajęcia mogą sprzyjać rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu oraz mieć wymiar filozoficzny, społeczny, emocjonalny i etyczny<sup>50</sup>.

Edukacja filozoficzna może pomóc uczniom krytycznie ustosunkować się do siebie samego, do swych wiadomości i zdolności. Kontakt z filozofią może wyzwalać młodego człowieka i jego umysł z kręgu własnych racji oraz otwierać na nowe fakty<sup>51</sup>. Wydaje się, że pewna świadomość niewiedzy (sokratejskie „wiem, że nic nie wiem”) może być także warunkiem dalszych poszukiwań nowych, lepszych rozwiązań, kształcenia się i poszerzania horyzontów. Na przykład uczniowie podczas dyskusji filozoficznych i wymiany poglądów mogą mieć okazję do refleksji, do uporządkowania wiedzy oraz jej odkrywania. Spotkania takie mogą służyć poznaniu się i konfrontowaniu swoich postaw, uczuć i poglądów, mogą prowadzić do lepszego rozumienia spraw, którymi żyją inni ludzie. Podjęcie dialogu edukacyjnego podczas zajęć z filozofii może nauczyć młodzież wzajemnej otwartości, przejawiającej się gotowością do korygowania własnych błędów myślowych lub niewłaściwych postaw. Ponadto wymaga od nich uczciwości, życzliwości i cierpliwości, np. w przezwyciężaniu własnego narcyzmu. Zajęcia z filozofii mogą uczyć młodych ludzi akceptacji drugiej osoby, przyjęcia rozmówcy jako autonomicznego bytu, odpowiedniego wyrażania samych siebie (przez wyraz twarzy, gest czy spo-

<sup>48</sup> Można tu odnieść się do sokratejskiego „wiem, że nic nie wiem”. Wydaje się bowiem, że z pomocą filozofii człowiek jest w stanie uświadomić sobie swoją niewiedzę, dostrzec, że nie wie jeszcze wszystkiego, że nadal musi poszukiwać coraz to lepszych rozwiązań, wiele zagadnień zgłębić, na wiele pytań znaleźć odpowiedź.

<sup>49</sup> W. Pabiasz, *Jak uczyć (się) filozofii?*, w: D. Probuska, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja?*, s. 54.

<sup>50</sup> Warto podkreślić, że oprócz procesu dydaktycznego na zajęciach z filozofii zachodzi ściśle zintegrowany z nim proces wychowania.

<sup>51</sup> S. Opara, *Pożytki z filozofii*, w: J. Szmyd, A. Komendera (red.), *Filozofia – etyka – wiedza o demokracji...*

sób zachowania się) oraz odpowiedzialności. Odpowiedzialność może przejawiać się poprzez styl wzajemnych odniesień i kultury osobistej, będąc wyrazem szacunku oraz uznania godności drugiej osoby i jej podmiotowości.

Jak podkreśla Stefan Konstańczak, tylko w filozofii uwidacznia się potęga ludzkiego rozumu – poprzez refleksję filozoficzną i filozofię młody człowiek uczy się poznawania siebie i odkrywania prawdy. Filozofia może stwarzać uczniom możliwość samookreślenia wobec świata. Nauczanie tego przedmiotu w szkole może być pomocne w uporządkowaniu wiedzy i problemów z własnym istnieniem. Filozofia, „rozsądzając pytania”, szczególnie sprzyja porządkowaniu wiedzy, może też pełnić rolę drogowskazu w podejmowaniu świadomych i racjonalnych decyzji<sup>52</sup>. Może odegrać przy tym ważną rolę w zwalczaniu chaosu, być pomocna w rozjaśnianiu obrazu współczesnej cywilizacji, np. zaskakujących efektów dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego, urbanizacji, industrializacji, przemian demograficznych, gospodarczych lub politycznych<sup>53</sup>. Takie problemy, jak: zanieczyszczenie środowiska, bezrobocie, „bomba demograficzna”, kryzys instytucji społecznych czy kryzys wartości, zmuszają do pogłębionej analizy sytuacji. Filozofia może być pomocna w tej analizie, w odkrywaniu przemian, ustalaniu związków przyczynowych, ujawnianiu istoty problemów i rozpoznawaniu dynamiki procesów rozwojowych. Wydaje się, że z pomocą filozofii można „opanovać myślowo chaos współczesności”<sup>54</sup> i dokonać analizy tego, co nas otacza. Ścisłe i krytyczne myślenie może pomóc młodemu człowiekowi ustosunkować się do tego, co dzieje się wokół niego, może mu dawać pewne podstawy, wiedzę, które umożliwią mu dalsze postępowanie<sup>55</sup>.

Filozofia może nieść ze sobą także heurystyczne pożytki. Biorąc pod uwagę to, że wyrasta ona ze zdziwienia, z poczucia niejasności i rozpoznawania niewiedzy, może być w naszej kulturze macierzą trudnych pytań i różnorodnych racjonalnych hipotez. Można dostrzec liczne związki filozofii z naukami szczegółowymi. Przedstawiciele współczesnej fizyki, astronomii, biologii, socjologii, psychologii czy językoznawstwa składają „jawne hołdy” tradycji filozoficznej<sup>56</sup>. Na przykład fizyk

<sup>52</sup> „Filozofia rozjaśnia pytania, a rozjaśnienie pytań jest pożyteczne, kiedy stajemy w obliczu realnych życiowych wyborów. Zatem dzięki filozofii możemy uświadomić sobie własne ograniczenia, które mają przede wszystkim na celu ograniczenie zakresu swej racjonalnie zakreślonej niekompetencji odczuwanej w obliczu zagadek świata”. S. Konstańczak, J. Kwapiszewski, *Zachęta do filozofowania*, w: E. Sajdak-Michnowska (red.), *Filozofia w dydaktyce akademickiej*, Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2000, s. 276.

<sup>53</sup> S. Opara, *Pożytki z filozofii*, s. 39.

<sup>54</sup> Ibidem.

<sup>55</sup> Jak pisał Arystoteles, „filozofia może powodować, że [...] pewne działania podejmujemy, innych unikamy, a w ogóle wszystko, co dobre, uzyskujemy dzięki niej”. Arystoteles, *Zachęta do filozofii. Fizyka*, s. 25.

<sup>56</sup> Filozofia koreluje z innymi dziedzinami wiedzy, wykorzystuje ich wyniki badań. Na właściwości korelacyjne filozofii zwrócił uwagę już Salomon Igel w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

Max Planck lub chemik Ilya Prigodine zajmowali się często metafizyką. Wydaje się, że bez setek lat rozwoju ontologii i wypracowanych przez nią pojęć nie byłaby również możliwa teoria względności, czasoprzestrzeni, mikroświata, genezy czy granic kosmosu. Sam Albert Einstein w swych wspomnieniach pisał o znaczeniu fundamentalnych pytań, kreowanych przez filozofię. Podobnie Stephen Hawking, stawiając pytania o „tajemnice wszechświata”, powtarzał je często dosłownie za tradycją ontologiczną. Powrót do pytań filozoficznych można również zauważyć w wybitnych pracach współczesnych biologów. Przykładem tego mogą być takie książki, jak: *Ślepy zegarmistrz* Richarda Dawkinsa czy *Znikąd donikąd* Władysława Kunickiego-Goldfingera. Poza tym z inspiracji filozoficznych czerpie również współczesna humanistyka. Można je dostrzec w każdej poważnej XX-wiecznej rozprawie psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, historycznej, językoznawczej lub etnograficznej<sup>57</sup>. W nurtach humanistycznych: egzystencjalizmie, personalizmie czy neopsychoanalizie filozofia może być także użyteczna przy rozwiązywaniu problemów życiowych. Teksty z tego zakresu mogą być źródłem zasad etycznych, wzorców osobowych lub hierarchii wartości. Filozofia może nawet służyć jako środek terapeutyczny w wypadku kryzysów indywidualnych i społecznych, kształtować „autentyczny” obraz egzystencji oraz wpływać na postępowanie człowieka<sup>58</sup>. Z kolei w nurtach scjentystycznych, zwłaszcza w neopozytywizmie i pragmatyzmie, filozofia znajduje zastosowanie, gdyż zajmuje się analizą języka lub oceną jej metod. Może też być swoistym strażnikiem poprawności teorii naukowych, zwłaszcza wtedy, gdy poruszany jest problem weryfikacji i falsyfikacji twierdzeń.

Warto zwrócić uwagę, że filozofia ma także funkcję integrującą. Jako przedmiot nauczania w szkole średniej może być szczególną dziedziną wiedzy, która łączy w sobie dwie funkcje: przekazywanie wiedzy i kształtowanie postaw, a zatem nauczanie i wychowanie. Jest bowiem nie tylko wiedzą o świecie, ale także mądrością, która może wpłynąć na sposób życia i postępowania człowieka<sup>59</sup>. Jak zauważa Paweł Walczak, w szkole można wyróżnić dwa podejścia do filozofii jako przedmiotu nauczania: uczenie o filozofii i uczenie filozofii. Uczenie o filozofii polega na nauczaniu filozofii przez przekazywanie informacji o filozofach, doktrynach lub faktach. Celem takiego nauczania jest poszerzanie i przekazywanie wiedzy uczniom. Natomiast uczenie filozofii polega na kształtowaniu umiejętności filozofowania, poprawnego rozumowania, wyciągania wniosków, formułowania pytań lub problemów. Uczenie o filozofii sprowadza się do przekazywania wiedzy uczniom, czyli do nauczania, natomiast uczenie filozofii sprowadza się do wychowania młodzieży, do osiągnięcia przez nich zdolności samodzielnej refleksji.

<sup>57</sup> S. Opara, *Pożytki z filozofii*, s. 38.

<sup>58</sup> Ibidem, ss. 39–40.

<sup>59</sup> Zwraca na to uwagę M. Gogacz w swej realistycznej pedagogice. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki...*

Edukacja filozoficzna może zarówno poszerzać wiedzę i integrować zdobyte informacje o świecie na innych przedmiotach, jak również kształtować postawy młodych ludzi wobec poznawanego świata. Jako szczególny rodzaj „wiedzy wychowującej”, filozofia pozwala na spójną realizację w szkole zadań kształcenia i wychowywania młodzieży<sup>60</sup>. Jak zauważa Jan Czerny, filozofia może stanowić punkt wyjścia szeroko rozumianej edukacji humanistycznej. Może ona dawać „naturalną podstawę do wszelkiej edukacji i kształcenia wszelkich umiejętności, czyli stanu, który pedagogzy i dydaktycy nazywają integracją nauczania”<sup>61</sup>. Spełnia też zasadniczą funkcję zwaną przez dydaktyków integracją nauczania, a przez filozofów humanizacją edukacji. Może np. znosić granice między naukami ścisłymi a nieścisłymi<sup>62</sup>, scalać osiągnięcia innych dziedzin wiedzy, pełnić rolę katalizatora edukacji<sup>63</sup>, wskazać uczniom szkoły średniej, że język polski, matematyka, biologia, muzyka, historia lub astronomia to jedna i ta sama wiedza – humanistyka. Jak podkreśla Jan Szmyd, filozofia może przyczynić się zarówno do scalania rozproszonej wiedzy przedmiotowej uczniów<sup>64</sup> w ramach nauk humanistycznych, przyrodniczych i matematycznych, jak również stać się „osią integracji” elementów wiedzy naukowej i praktycznej:

[...] może ukazywać różne typy i sposoby poznawczej aktywności człowieka i jego rozumiejącego kontaktu z otaczającym go światem, np. związki i odmienności poznania naturalnego (potocznego), naukowego, filozoficznego, symboliczno-mitycznego, religijnego<sup>65</sup>.

Słabością wielu współczesnych nauk jest tendencja do specjalizacji, dzielenia analizowanych treści na poszczególne dziedziny lub poddziedziny. Konsekwencje tego są widoczne w nauczaniu szkolnym, gdzie wiedza jest podzielona na poszczególne przedmioty tak, że często uczniowie nie potrafią jej połączyć w całość. Obecność filozofii w szkole średniej mogłaby pomóc młodym ludziom w syntetyzowaniu wiedzy oraz dostrzeganiu zależności między różnymi obszarami życia<sup>66</sup>. Łączenie wiedzy za pomocą filozofii w „spójną konstrukcję” może przyczynić się do tego, że młodzież w szkole nauczy się dostrzegać istotę problemów, samodzielnie

<sup>60</sup> P. Walczak, *Integrująca funkcja filozofii w dydaktyce szkolnej*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole...* (2002), ss. 562–563.

<sup>61</sup> J. Czerny, *Filozofia w szkole jako przejaw humanizmu...*, s. 111.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>63</sup> Już Salomon Igel podkreślał integrującą funkcję filozofii. Twierdził, że filozofia dąży do stworzenia harmonijnego poglądu na świat i życie oraz posiada właściwości syntetyzujące i koncentrujące zdobytą wiedzę w całość. Poglądy takie głosili też inni przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej, np. Kazimierz Twardowski.

<sup>64</sup> Wiedzę tę można porównać, zdaniem J. Czernego, do porozrzucanych w przedszkolu klocków. Zob. J. Czerny, *Filozofia w szkole jako przejaw humanizmu...*, ss. 111–114.

<sup>65</sup> J. Szmyd, *Edukacja filozoficzna...*, s. 189.

<sup>66</sup> Jak pisze J. Czerny, filozofia może być „katalizatorem edukacji”. J. Czerny, *Filozofia w szkole jako przejaw humanizmu...*, ss. 111–114.

rozszerzać zakres swojej wiedzy i uzupełniać go o nowe elementy. W procesie dydaktycznym istotne jest, by uczniowie wiedzieli, po co się uczą i w jaki sposób mogą zdobytą wiedzę wykorzystać. W nauczaniu i wychowaniu najważniejsze jest bowiem zrozumienie.

Do funkcji filozofii należy także zaliczyć funkcję społeczną. Filozofia umożliwia bowiem człowiekowi realne, dojrzałe uczestnictwo w życiu społecznym, świadome działanie i decydowanie. Wydaje się, że bez filozoficznej refleksji nie jest możliwe wyrażenie własnego poglądu, zarówno moralnego, politycznego, etycznego, jak i religijnego ani stanowiska wobec świata<sup>67</sup>. Nauczanie i uczenie się filozofii może pobudzać młodzież do aktywności, wspomagać poznawanie, rozumienie czy akceptowanie otaczającej rzeczywistości. Celem nauczania filozofii jest kształtowanie postawy dociekliwości i refleksyjności<sup>68</sup>, odkrywanie własnej tożsamości i formowanie pozytywnego stosunku do świata oraz aktywnej postawy młodych wobec niego<sup>69</sup>. Jedną z najważniejszych funkcji filozofii jest wdrażanie do uporządkowanego i krytycznego myślenia, rozwijanie ogólnej sprawności intelektualnej i ciekawości poznawczej. Sprawność ta pomaga człowiekowi ustosunkować się do aktualnych problemów życia społecznego, dostrzec je, przeanalizować, dokonać oceny i przedstawić swoje racje. Edukacja filozoficzna może zatem pomóc młodym ludziom lepiej zrozumieć siebie i rzeczywistość, w której żyją<sup>70</sup>. Nauczanie filozofii umożliwia rozwój aktywności życiowej, ułatwia uczniom wyrażanie własnych poglądów i opinii, pozwala na zrozumienie ludzkiej wolności, sprawiedliwości czy prawdy<sup>71</sup>. Może wpływać na postawy i działania młodych

<sup>67</sup> J. Ślosiar, *Wychowanie do życia obywatelskiego*, w: J. Kwapiszewski (red.), *Miejsce filozofii w procesie edukacji*, PAP, Słupsk 2003, s. 65.

<sup>68</sup> Edukacja filozoficzna ma rozwijać myślenie, stwarzać możliwości, by uczeń myślał w sposób samodzielny i odpowiedzialny, by radził sobie z analizowaniem trudnych do zdefiniowania pojęć i problemów, stopniowo uczył się dostrzegać ich istnienie we współczesnym świecie.

<sup>69</sup> Reforma systemu edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1998, ss. 150–151, 161–169.

<sup>70</sup> Jak pisze J. Ślosiar, „Młody człowiek, szukając własnej tożsamości, wkracza w sferę możliwości nie skreślanego samookreślenia się, gdzie kultura filozoficznego myślenia wypełnia przestrzeń, w której urzeczywistnia się owo samookreślenie. Brak filozoficznego przygotowania jest tutaj przyczyną, która pozbawia możliwości alternatywnego wyboru własnej drogi życia oraz tym, co uniemożliwia przydanie sensu własnej aktywności życiowej”. J. Ślosiar, *Wychowanie do życia...*, s. 65.

<sup>71</sup> Na wartość wiedzy filozoficznej w życiu politycznym i społecznym zwrócił uwagę już Aristoteles w *Zachęcie do filozofii*, gdzie wskazał, że mądrość powinna być najwyższym celem człowieka. Pisał on: „Rzeczy, w które jesteśmy wyposażeni do życia, jak np. ciało i to, co należy do ciała, służą jako pewnego rodzaju narzędzia, a posługiwanie się nimi jest niebezpieczne; ci bowiem, którzy się nimi posługują w niewłaściwy sposób, uzyskują skutek odwrotny. Należy przeto dążyć do zdobycia wiedzy i posłużyć się nią w sposób właściwy; dzięki niej bowiem zrobimy dobry użytek z tych wszystkich narzędzi. Musimy więc stać się filozofami, jeżeli chcemy dobrze rządzić państwem i pożytecznie przeżyć życie. Istnieją różne rodzaje wiedzy: jest taka, która tworzy w życiu rzeczy pożyteczne, i taka, która uczy, jak z nich korzystać; jeden (rodzaj wiedzy) jest służebny,



ludzi, sposób ich myślenia i rozwiązywania konfliktów<sup>72</sup>. Zajęcia z filozofii mogą uczyć tolerancji, odpowiedzialności, cierpliwości, lojalności, mogą wskazywać na potrzebę uczciwości, wzajemnej otwartości oraz doświadczenie wolności wyborów<sup>73</sup>. Umiejętności te pozwalają człowiekowi współistnieć z innymi w społeczeństwie, a coraz doskonalsze myślenie, wyciąganie wniosków i analizowanie pozwala mu bardziej wnikliwie przyglądać się otaczającej rzeczywistości, a także lepiej oceniać konsekwencje przyjmowanych postaw i podejmowanych działań.

Podane przykłady funkcji, jakie może spełniać edukacja filozoficzna w szkole, przemawiają za tym, by poważnie podejść do wprowadzenia przedmiotu filozofia i etyka w polskich szkołach. Mając na uwadze dobro młodych ludzi, ich wszechstronny rozwój, zarówno intelektualny, jak i moralny, należałoby stworzyć wszystkim uczniom szansę do zetknięcia się z filozofią. Wprowadzenie powszechnej edukacji filozoficznej do polskich szkół może odegrać istotną rolę dydaktyczną i wychowawczą oraz być sposobem na kryzys edukacji. Filozofowanie z dziećmi i młodzieżą może nie tylko wdrażać do krytycznego i refleksyjnego myślenia, rozwijać sprawność intelektualną i ciekawość poznawczą, ale także stanowić podstawę szeroko pojętego ogólnego wykształcenia.

## Literatura

Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1988.

Bańka J., *Być i myśleć. Rozmowy o filozofii*, MAW, Koszalin 1982.

Bańka J., *Wstęp do filozofii. Filozofia w świetle własnej historii i u progu nowej epoki systemów*, Śląsk, Katowice 2001.

Czerny J., *Filozofia w szkole jako przejaw humanizmu w edukacji szkolnej*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Materiały Konferencji Naukowej, Kielce, 10–11 września 1999*, Kielce – Warszawa 2000.

Czerny J., *Koncepcje kształcenia w świetle zjawiska „eksplozji informacji”*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Filozofia jako podstawa integracji nauczania i wychowania. Materiały Konferencji Naukowej, Kielce, 21–22 września 2001*, Phaenomena, Kielce – Warszawa 2002.

---

inny kierujący; z tym drugim, jako bardziej autokratycznym, wiąże się prawdziwe dobro. Jeżeli zaś tylko ten rodzaj wiedzy zapewnia poprawność sądów, posługuje się rozumowaniem i ujmuje dobro jako całość, a jest nią filozofia, która może się posługiwać wszystkimi innymi rodzajami wiedzy i kierować zgodnie z zasadami natury, powinniśmy przeto usilnie zabiegać o to, ażeby stać się filozofami, bo tylko filozofia zawiera w sobie prawdziwe sądy i bezbłędną mądrość zalecającą, co należy czynić, a czego nie należy”. Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, s. 13.

<sup>72</sup> Nauczanie filozofii może dawać młodym ludziom wiedzę uniwersalną, wskazywać podstawowe wartości, pogłębiać rozumienie rzeczywistości i własnego w niej miejsca.

<sup>73</sup> Te umiejętności i postawy młodzież może kształtować na zajęciach z filozofii, stosując m.in. metodę dialogu i dyskusji.

- Diduszko H., *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą w szkole podstawowej*, w: D. Probuska, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Wyd. WSP, Częstochowa 2001.
- Diduszko H., Elwich B., Łagocka A., Pytkowska-Kapulkin B., *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Philosophical investigations with children and youth*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Materiały Konferencji Naukowej, Kielce, 10–11 września 1999*, Phaenomena, Kielce – Warszawa 2000.
- Folaron S., *Edukacja filozoficzna w procesie dydaktycznym szkoły podstawowej*, w: J. Szmyd, A. Komendera (red.), *Filozofia – etyka – wiedza o demokracji w edukacji współczesnej. Teoria – praktyka – prognoza*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Gogacz M., *Kościół moim domem*, Iota Unum, Warszawa 1999.
- Gogacz M., *Modlitwa i mistyka*, Michalineum, Kraków – Warszawa 1987.
- Gogacz M., *Obrona intelektu*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1969.
- Gogacz M., *Okruszyny*, Wyd. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Oficyna Wydawnicza NAVO, Warszawa 1997.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wyd. Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Kalita Z., *Filozofia i paideia – historia i współczesność*, w: D. Probuska, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Wyd. WSP, Częstochowa 2001.
- Kalka K., *Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
- Konstańczak S., Kwapiszewski J., *Zachęta do filozofowania*, w: E. Sajdak-Michnowska (red.), *Filozofia w dydaktyce akademickiej*, Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2000.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, Warszawa 2009.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa 1997.
- Miszczyński R., Tarnopolski A., *Metodologiczne i filozoficzne problemy nauczania. Kwestia akceptacji zasad intelektualizmu*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Materiały Konferencji Naukowej, Kielce, 10–11 września 1999*, Kielce – Warszawa 2000.
- Nalaskowski A., *Szkoła jako zorganizowane zaprzeczenie przekonaniu o niepowtarzalności człowieka*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999.
- Opara S., *Pożytki z filozofii*, w: J. Szmyd, A. Komendera (red.), *Filozofia – etyka – wiedza o demokracji w edukacji współczesnej. Teoria – praktyka – prognoza*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Pabiasz W., *Jak uczyć (się) filozofii*, w: D. Probuska, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Wyd. WSP, Częstochowa 2001.
- Pobojewska A., *Filozofowanie – nowy wymiar edukacji*, w: D. Probuska, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, Wyd. WSP, Częstochowa 2001.
- Reforma systemu edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1998.
- Suchodolski B., *Problemy nowoczesnego wykształcenia*, „Studia Filozoficzne” 5/1978.
- Szmyd J., *Edukacja filozoficzna w szkole współczesnej – aktualność zagadnienia*, „Edukacja Filozoficzna” 18/1994.



- Szmyd J., *Filozofia dla dzieci – o przesłaniach teoretycznych, sposobie uprawiania i pożytkach pedagogicznych*, w: J. Szmyd, A. Komendera (red.), *Filozofia – etyka – wiedza o demokracji w edukacji współczesnej. Teoria – praktyka – prognoza*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Sztumski W., *Miejsce i rola filozofii w systemie edukacji*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Materiały Konferencji Naukowej, Kielce, 10–11 września 1999*, Phaenomena, Kielce – Warszawa 2000.
- Ślosiar J., *Wychowanie do życia obywatelskiego*, w: J. Kwapiszewski (red.), *Miejsce filozofii w procesie edukacji*, PAP, Słupsk 2003.
- Walczak P., *Integrująca funkcja filozofii w dydaktyce szkolnej*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Filozofia jako podstawa integracji nauczania i wychowania. Materiały Konferencji Naukowej, Kielce, 21–22 września 2001*, Phaenomena, Kielce – Warszawa 2002.
- Wojewoda M., *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, w: B. Burlikowski, W. Słomski (red.), *Filozofia w szkole. Materiały Konferencji Naukowej, Kielce, 10–11 września 1999*, Phaenomena, Kielce – Warszawa 2000.
- Wołoszyn-Spirka W., *Możliwe implikacje tomizmu konsekwentnego dla formułowania podstaw etyki zawodu nauczycielskiego*, ArtStuDio, Bydgoszcz 2005.



Zuzanna Sury

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

# Odpowiedzialność w doświadczeniu osiemnastolatków, czyli o „filozofowaniu” uczniów

## Wstęp

Niniejszy artykuł prezentuje wnioski z badań przeprowadzonych przez autorkę w pierwszej połowie 2013 r. Celem badań było określenie znaczeń, jakie osiemnastolatkowie nadają pojęciu odpowiedzialności. Zagadnienia związane z odpowiedzialnością, takie jak konieczność, obowiązek moralny, ponoszenie konsekwencji, ponoszenie lub uchylanie się od odpowiedzialności, prowokowały do refleksji filozoficznej, w szczególności tej dokonywanej z punktu widzenia etyki. Problemem badawczy został sformułowany jako pytanie: „Czym jest odpowiedzialność w doświadczeniu osiemnastolatków?”

## 1. Metodologia badań

Ze względu na specyficzny przedmiot badań zastosowano podejście fenomenograficzne, które pozwala na zachowanie obiektywności i uzyskanie dużej liczby jakościowych danych. Respondenci podczas prowadzonych rozmów mieli możliwość opowiedzenia o swoich doświadczeniach w sposób swobodny, bez konieczności odpowiadania na wiele przygotowanych przez badacza pytań. Dzięki temu istnieje duże prawdopodobieństwo, że uzyskane wypowiedzi odzwierciedlają rzeczywiste przeżycia respondentów i nie są dostosowane do oczekiwań osoby zadającej pytania. W badaniu zrezygnowano ze stawiania hipotezy. Definiowanie zmiennych i wskaźników, jak również formułowanie hipotez zaprzeczałoby podejściu

fenomenologicznemu, a w szczególności postulatowi *epochē*, charakteryzowanemu w kolejnej części artykułu<sup>1</sup>. Założenia podejścia fenomenograficznego wywodzą się z Husserlowskiej fenomenologii.

Fenomenografia jest „młodsza siostrą” fenomenologii, jej praktyczną egzemplifikacją i zastosowaniem. Fenomenologia przeciwstawia się podstawowej dla metafizyki strukturze opozycji podmiotowo-przedmiotowej, między innymi przez wprowadzenie kategorii *intencjonalności*: oznacza to tyle, że wszelkie nasze akty poznawcze są skierowane ku światu<sup>2</sup>.

Oznacza to, że wszelkie wrażenia, postrzeżenia i pojęcia są zawsze wrażeniami, postrzeżeniami i pojęciami czegoś, ponieważ nie ma podziału na obiektywny świat i subiektywne jego poznawanie. Fenomenologia postuluje sposób poznania, którego główną praktyką jest „oczyszczanie pola widzenia”<sup>3</sup>.

Pedagogika, czerpiąc z fenomenologii, interesuje się nie tyle świadomością i intencjonalnością, ile treścią świadomości, którą Krystyna Ablewicz definiuje jako „przedmiot, który jest »dany« pamięci, wyobrażeniu, osądowi, spostrzeżeniu i tak dalej”<sup>4</sup>.

Fenomenografia, jako „praktyczna egzemplifikacja” fenomenologii, przyjmuje charakter metody badawczej. Nie dąży do zrewolucjonizowania filozofii, ponieważ koncentruje się na działaniu w praktyce. Podejście fenomenograficzne wiąże się z usystematyzowaną metodą i sprowadzeniem jej do „dość łatwo komunikowalnej procedury postępowania w badaniach empirycznych”<sup>5</sup>. Jej celem jest badanie i opis codziennego oglądu zjawisk z zastosowaniem fenomenologicznej zasady *epochē*, a więc „metodologicznego wzięcia w nawias”<sup>6</sup> i redukcji ejdetycznej – odsłaniania istoty rzeczy. Celem badania fenomenograficznego jest więc „dostarczenie ograniczonej liczby kategorii opisu, składających się na finalną przestrzeń wyników badania”<sup>7</sup>.

## 2. Przebieg badań

Badaniami objęto grupę 15 osiemnastoletnich uczniów krakowskich szkół. W grupie tej znaleźli się uczniowie liceów ogólnokształcących oraz szkół zasadniczych.

<sup>1</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010; A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3/2003; T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Sociologia Wychowania” t. XIII, 317/1997.

<sup>2</sup> T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm...*, s. 186.

<sup>3</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia...*, s. 186.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 115.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 186.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 114.

<sup>7</sup> A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze...*, s. 74.

Dobór próby miał charakter celowo-losowy. Kontakt z osobami badanymi odbywał się w spokojnej atmosferze, poza lekcjami szkolnymi. Spotkania z respondentami polegały na wyjaśnieniu celu badań, nawiązaniu przyjaznej relacji oraz przeprowadzeniu wywiadu. Stworzenie przyjaznej atmosfery podczas rozmowy pozwoliło na poruszenie tematów, które wymagają wnikliwej refleksji nad własnym doświadczeniem.

Wynikiem przeprowadzonych badań było zgromadzenie obszernego materiału w postaci nagrań, na które wszyscy respondenci wyrazili zgodę. Nagrania zostały spisane w dosłownej formie, a następnie poddane analizie.

Warunkiem przeprowadzenia każdego kolejnego etapu badań było zawieszenie dotychczasowej wiedzy na temat badanego zagadnienia. *Epochē* stało się dla autorki zasadą wiodącą, która organizowała każdą z części pracy. Zawieszenie dotychczasowej wiedzy na temat odpowiedzialności było jednym ze sposobów uzyskania specyficznej dla fenomenologii „neutralności”. W sytuacjach, kiedy respondenci nie mieli pomysłu na odpowiedź, zadawano pytania pomocnicze<sup>8</sup>, które pogłębiały poprzednie wypowiedzi badanych, jednak nie sugerowały dalszych wypowiedzi. Pytania były zadawane w taki sposób, aby respondent ujawnił własne skojarzenia z pojęciem odpowiedzialności, opisując swoje doświadczenie. Cenniejsze niż definicje okazały się opisy sytuacji, w których badani doświadczyli odpowiedzialności lub jej braku.

Analiza materiału polegała na wielokrotnym przyglądaniu się odpowiedziom badanych, umożliwiającemu dokonanie redukcji ejdetycznej w stopniu pozwalającym na zidentyfikowanie najbardziej istotnych znaczeń odpowiedzialności. W analizie materiału duże znaczenie miało również wielokrotne odsłuchiwanie nagrań przeprowadzonych rozmów. Wielokrotnie bowiem treść wypowiedzi zyskiwała specyficzne znaczenie dzięki niuansom, które trudno ująć w zapisie rozmów. Były to m.in.: śmiech, ironia, charakterystyczne akcentowanie wyrazów, intonacja. Porównywanie i rozróżnianie prowadziło do dokonania opisu fenomenologicznego. Opis ten został przedstawiony w postaci mapy.

Mapa okazała się najlepszą formą przedstawienia wyników. Charakterystyczną jej cechą jest bowiem poglądowość, która pozwala na przyglądanie się zaznaczonym na niej elementom bez ustalania hierarchii między nimi, co jest celem badań fenomenograficznych.

Mapa jest bowiem graficzną prezentacją czegoś, co przed jej skonstruowaniem musi zostać poznawczo wydzielone i oznaczone (nazwane): powstaje na podstawie opisu właśnie i jest jednocześnie tego opisu komunikatywną formą<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Pytania pomocnicze zwane są dalej pytaniami pogłębiającymi.

<sup>9</sup> T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm...*, s. 185.

### 3. Odpowiedzialność w doświadczeniu osiemnastolatków

#### 3.1. Istota odpowiedzialności

Z wypowiedzi badanych wynika, że odpowiedzialność to coś, co trudno precyzyjnie określić. W rozmowach pojawiały się różne sposoby pojmowania odpowiedzialności. Badani określali odpowiedzialność jako: rozumienie, umiejętność, wartość, cechę, właściwość, zachowanie, wypełnianie obowiązku lub funkcję człowieka. Wśród odpowiedzi pojawiło się również określenie jej jako wartości zabezpieczającej istnienie innych wartości, takich jak miłość, spokój, bezpieczeństwo.

Prezentowane przez respondentów wypowiedzi na temat istoty odpowiedzialności wskazują na złożony charakter tego fenomenu.

#### 3.2. Przeciwnieństwa odpowiedzialności

W odpowiedziach respondentów pojawiały się wątki świadczące o tym, że istotna jest różnica między odpowiedzialnością a innymi zjawiskami. Za ważne uważali oni nie tylko rozróżnienia oczywiste, takie jak odpowiedzialność i nieodpowiedzialność, ale również te mniej jaskrawe.

Odpowiedzialność nie jest tym samym, co pełnoletność. Mogą, ale nie muszą one współistnieć. Zazwyczaj odpowiedzialność jest uzyskiwana później niż pełnoletność, jednak zdarza się, że osoby pełnoletnie wcale nie stają się odpowiedzialne.

Odpowiedzialność nie jest również tożsama z działaniem w dobrej wierze. Mimo że odpowiedzialność jest kojarzona z działaniami, których celem jest osiągnięcie dobra, nie każde działanie „dobre” i odpowiedzialne w oczach sprawcy jest oceniane jako „dobre” i odpowiedzialne przez innych.

Odpowiedzialności nie należy mylić z sumieniem lub z wyrzutami sumienia, z którymi jest nierozdzielnie związana. Mówiąc o sumieniu, respondenci mieli na myśli element konstrukcji psychicznej, który decyduje o ludzkim życiu w aspekcie duchowym i moralnym.

#### 3.3. Przedmiot odpowiedzialności

Wśród wypowiedzi udzielonych przez badanych pojawiały się przykłady rozmaitych przedmiotów odpowiedzialności. Po pierwsze, zdaniem respondentów, człowiek może odpowiadać za siebie samego. Badani mówili tu o odpowiedzialności: za to, co robią, a więc za zachowania i decyzje, za to, co mówią, za wła-

sne zdrowie, edukację, a więc za swoją przyszłość. Po drugie, można odpowiadać za innych ludzi. Badani mówili o odpowiedzialności: za dziecko, za rodzeństwo, za rodziców, za partnera, za przyjaciół. Kolejną grupą są rzeczy, zwierzęta i rośliny. Ostatnią, najbardziej abstrakcyjną kategorię stanowi środowisko. Należy ją rozumieć jako odpowiedzialność „wyższego rzędu”, bardziej zaawansowaną pod względem aktywności człowieka. Jest to odpowiedzialność, która wykracza poza minimum ludzkiej egzystencji, wymagająca zainteresowania sprawami społecznymi i politycznymi. Wiąże się z tym również konieczność zrozumienia, że każdy człowiek żyje w określonej rzeczywistości i od niego zależy, jak ta rzeczywistość wygląda.

### 3.4. Sytuacje, w których występuje odpowiedzialność

Wśród sytuacji opisywanych przez respondentów można wymienić te, które wiążą się z dokonywaniem życiowych wyborów i braniem odpowiedzialności za własne czyny i słowa, za własne zdrowie i życie, za przebieg własnej edukacji, za używane przez siebie przedmioty.

Wskazywano również na sytuacje związane z odpowiedzialnością za innych. Są to w szczególności sytuacje, w których podmiotowi grozi odpowiedzialność prawna lub wyrzuty sumienia, kiedy popełni czyn przynoszący szkodę drugiemu człowiekowi. Przykładem takiej sytuacji jest zdradzenie powierzonego sekretu lub niedotrzymanie słowa. Sytuacją, której poświęcano wiele uwagi jest urodzenie dziecka przez matkę w młodym wieku. Wskazywano na konsekwencje, które może nieść zbyt wczesne macierzyństwo. Respondenci podkreślali również doniosłe znaczenie odpowiedzialności w przypadku podjęcia decyzji o współżyciu z partnerem. Podkreślali stałą odpowiedzialność za dzieci i partnera, którą podejmujemy, posiadając dzieci i utrzymując bliskie relacje.

Szczególnym typem odpowiedzialności, na który zwracali uwagę badani, jest odpowiedzialność zbiorowa. Miejszem jej występowania jest drużyna piłkarska lub klasa szkolna. Przykładem tego rodzaju odpowiedzialności w szkole jest wspólna praca nad szkolnym projektem. Wykonanie projektu zależy od wykonania zadań przez wszystkich członków grupy. Wśród wymienianych sytuacji znajdują się również prozaiczne czynności życia codziennego, takie jak odprowadzanie rodzeństwa z przedszkola lub pomoc w umyciu naczyń, oraz sytuacje bardziej skomplikowane i wymagające refleksji, np. odpowiedzialność za uczucia drugiej osoby w związku lub doprowadzenie do umieszczenia własnych dzieci w domu dziecka. Odpowiedzialność za innych wiąże się także z dbaniem o bezpieczeństwo innych osób, np. kadry za bezpieczeństwo uczestników podczas obozu harcerskiego.

Odpowiedzialność występuje również w sytuacjach związanych z pracą zawodową, która zobowiązuje do wykonywania zadań na jak najwyższym poziomie.

Odpowiedzialność za środowisko była kojarzona z filmami akcji, lub literaturą i postaciami, takimi jak biblijny Adam z utworu *Dies Irae*, który przyjął na siebie odpowiedzialność za grzech pierworodny. Wskazywano również na postaci takie jak Spiderman i Superman.

### 3.5. Podmiot odpowiedzialności

Odpowiedzialnymi według badanych powinni być wszyscy ludzie. Częściowo z odpowiedzialności zwolnione są osoby, które nie są w stanie jej podjąć. Nie powiedziano jednak, że osoby te są całkowicie zwolnione z odpowiedzialności. Zobowiązanie do bycia odpowiedzialnym dotyczy więc każdego człowieka, który jest w stanie je wypełnić.

### 3.6. Cechy odpowiedzialności

Badani wskazywali na istnienie rozmaitych odmian odpowiedzialności. Wymieniając je, używali następujących pojęć:

- elementarna i bardziej zaawansowana – odpowiedzialność za zmienianie świata,
- indywidualna i zbiorowa,
- moralna,
- prawna,
- psychiczna,
- emocjonalna,
- zawodowa,
- rodzicielska.

Odpowiedzialność była również kojarzona z rozmaitymi cechami, takimi jak pracowitość, aktywność rozumiana jako rezygnacja z bierności, umiejętność dotrzymywania słowa, obowiązkowość, punktualność, rozsądek, umiejętności organizacyjne, umiejętność korzystania ze wsparcia innych, bardziej doświadczonych osób. Z odpowiedzialnością kojarzono również opiekuńczość, bycie godnym zaufania, zdolność dokonywania dobrych i godnych naśladowania czynów. Podkreślano również samodzielność oraz znajomość przyjętych zwyczajów i praw.

### 3.7. Uczenie się odpowiedzialności

Podstawowym sposobem nabywania odpowiedzialności jest wychowanie przez rodziców. W drugiej kolejności należy wymienić środowisko, w którym przebywa człowiek i szkołę, do której uczęszcza. Odpowiedzialności można nauczyć się w życiowym doświadczeniu przez popełnianie błędów i doświadczanie konsekwencji



własnych czynów, szczególnie negatywnych. Istnieją osoby, które są zmuszone uczyć się odpowiedzialności na własną rękę, ponieważ z różnych przyczyn rodzice nie mogą im w tym pomóc. W rozmowach z respondentami nie określono wieku, w którym osiąga się odpowiedzialność, ponieważ jest to indywidualną sprawą każdego człowieka.

### 3.8. Sądy badanych na temat ich własnej odpowiedzialności

Część badanych uważa się za odpowiedzialnych, część deklaruje, że nie jest odpowiedzialna. Oto przykładowe stwierdzenia:

Z: Czym jest dla ciebie odpowiedzialność?

R5: Chyba czymś, czego jeszcze do tej pory nie posiadałam.

To mnie nauczyło bycia odpowiedzialną za dane czyny (R9).

Bez względu na to, czy badani oceniają swoje postępowanie jako odpowiedzialne, wszyscy wymagają od siebie odpowiedzialności i zdają sobie sprawę z tego, że mogą zostać pociągnięci do odpowiedzialności z powodu własnych czynów i wyborów.

## Wnioski

Rozróżnienia, których dokonywali badani (jak choćby wypowiedzi o tym, kto jest odpowiedzialny i za co można odpowiadać, a więc podział na podmiot i przedmiot odpowiedzialności), są w dużej mierze zgodne z opracowaniami naukowymi na temat tego pojęcia<sup>10</sup>. Świadczą zatem o umiejętności prowadzenia refleksji w uporządkowany sposób, co wiąże się również z umiejętnością kategoryzowania pojęć. Wypowiedzi badanych świadczą o rozumieniu odpowiedzialności w sensie *imputatio*<sup>11</sup>. Badani kładli bowiem nacisk na przypisanie odpowiedzialności, podkreślając konsekwencje, które mogą pojawiać się na skutek wydarzeń z przeszłości.

Pojęcie odpowiedzialności zostało uznane przez respondentów za potrzebne i ważne. Bez względu na to, czy badani uważają samych siebie za odpowiedzialnych, czują potrzebę bycia osobami odpowiedzialnymi. Traktują ten temat bardzo poważnie. Wielokrotnie w rozmowach pojawiały się wątki mówiące o tym, że odpowiedzialność jest cechą pozytywną i godną naśladowania.

<sup>10</sup> J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności*, Wyd. Baran i Suszyński, Kraków 1996; R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: idem, *Książeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 2009.

<sup>11</sup> J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności*, s. 46.

Wiele uwagi respondenci poświęcali sytuacjom z własnego doświadczenia, które dotyczyły odpowiedzialności za samego siebie. Może to oznaczać, że młódzież czuje potrzebę pracy nad odpowiedzialnością za siebie, ale także to, że nie zwraca szczególnej uwagi na sytuacje, w których przedmiotem odpowiedzialności są inne zjawiska, m.in. odpowiedzialność za własne otoczenie, za świat. Odpowiedzialność za własne otoczenie pojawiała się bowiem szczególnie w kontekście filmów akcji i bohaterów książkowych. Wydaje się, że ten typ odpowiedzialności jest zarezerwowany dla jednostek o szczególnych predyspozycjach i magicznych mocach.

Odpowiedzialność ma zatem różne wymiary i występuje w różnym natężeniu. Zależy od kontekstu i od cech osoby, której dotyczy. Z wiekiem odpowiedzialność wzrasta, dlatego dla badanych istotne jest, aby już w wieku dorastania umożliwiać im popełnianie błędów, ponieważ jest to najlepszy sposób na nauczenie się odpowiedzialności. Badani podkreślali możliwość dokonywania złych wyborów i ponoszenia ich konsekwencji. Dostrzegali również edukacyjny sens kary i za naturalny uważali fakt, że każde ludzkie działanie skutkuje konkretnymi konsekwencjami.

W trakcie rozmów wielokrotnie podkreślano, że na uczenie odpowiedzialności, oprócz szkoły, największy wpływ mają rodzice. Odpowiedzialność jest widziana jako coś, co „wynosimy z domu”, coś, co w dzieciach zaszczepiają rodzice. Badani chętnie poruszali zagadnienia związane z koniecznością wychowania dzieci przez młode matki. Temat ten często pojawiał się w rozmowach i był podejmowany ze szczególnym zainteresowaniem.

Przeprowadzenie rozmów z respondentami okazało się zajęciem, które rozwija nie tylko wiedzę osoby prowadzącej wywiad, ale również wiedzę osoby odpowiadającej. Badani często mówili, że omawiany temat jest trudny, wymagający przemyślenia, ważny, ciekawy. Chętnie podejmowali rozmowę na tematy trudne. Dążyli do dzielenia się swoimi przemyśleniami z kimś, kto zechce wysłuchać tego, co mają do powiedzenia. Rozmowy dotyczyły tematów poruszanych zwykle na zajęciach z filozofii lub wychowania do życia w rodzinie, które nie są obowiązkowe i nie wszyscy uczniowie w nich uczestniczą.

Przywołując wypowiedź jednego z respondentów, istotą odpowiedzialności jest to, że należy traktować ją jako „poważną rzecz” (R10). Podobnie poważną rzeczą jest aktywność uczniów w podejmowaniu refleksji filozoficznej. Chęć rozmowy i podejmowania filozoficznych tematów świadczy o tym, że młodzi ludzie są zainteresowani tym, aby traktować poważnie ich wypowiedzi. Pragną rozwijać swoją wiedzę na tematy związane z filozofią, ćwiczyć umiejętność wnioskowania i uzasadniania własnych sądów. Sytuacją, w której owe potrzeby mogą zostać zaspokojone, są lekcje filozofii i etyki, które dostarczają doskonałych narzędzi do rozwijania „filozoficznego” potencjału uczniów.

Przeprowadzone przez autorkę badania wskazują obszary tematyczne związane z odpowiedzialnością, występujące w doświadczeniu osiemnastolatków, oraz

aspekty, w jakich odpowiedzialność pojawia się w tych obszarach. Identyfikacja tych obszarów ma istotne znaczenie metodyczne. Nawiązując do bezpośrednich doświadczeń uczniów, najłatwiej poprowadzić ich ku nieobecnym jeszcze w tym doświadczeniu zagadnieniom i problemom. Najłatwiej też dowieść potrzeby refleksji filozoficznej, wykazując jej bliskość wobec problemów obecnych w doświadczeniu młodych ludzi.

## Literatura

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- Filek J., *Ontologizacja odpowiedzialności*, Wyd. Baran i Suszyński, Kraków 1996.
- Filek J. (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olszyn 1997.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, PWN, Warszawa 1994.
- Husserl E., *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, PWN, Warszawa 1990.
- Ingarden R., *Dążenia fenomenologów*, w: idem, *Z badań nad filozofią współczesną*, PWN, Warszawa 1963.
- Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: idem, *Książeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 2009.
- Levinas E., *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Phillipem Nemo*, Znak, Kraków 1982.
- Levinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Aletheia, Warszawa 2000.
- Męczkowska A., *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3/2003.
- Michalik M., *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wers, Bydgoszcz 1998.
- Ossowska M., *Z dziejów pojęcia odpowiedzialności*, w: eadem, *O człowieku, moralności i nauce*, PWN, Warszawa 1983.
- Palka S. (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- Pietkiewicz I., Smith J., *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne” 18(2)/2012.
- Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania” t. XIII, 317/1997.
- Wołoszyn W., *Istota odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wers, Bydgoszcz 1998.



Mariusz Mazurkiewicz

absolwent filozofii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Szkoła Podstawowa nr 6 im. H. Cegielskiego w Poznaniu

Szkoła Podstawowa nr 55 im. J. Gagarina w Poznaniu

# Niekonwencjonalne sposoby na niestandardową lekcję, czyli o nauczaniu etyki w szkole

## Wstęp

We współczesnym dyskursie społecznym, a także politycznym na temat edukacji nieustannie powracają pytania o cele, jakie stawiać sobie powinna współczesna szkoła, oraz o najbardziej efektywne metody osiągania tych celów. To dobry znak, że właśnie te kwestie budzą uwagę społeczną. Do natury polityki edukacyjnej należy też nieustanna naprawa systemu, który powinien nadążać za wyzwaniami i przemianami zachodzącymi w samym społeczeństwie i kulturze. Edukacja powszechna musi na te wyzwania i przemiany szybko i adekwatnie odpowiadać, a nawet je wyprzedzać – wszak kształci indywidua ku życiu przyszłemu, dorosłemu, aktywnemu, zdolnemu nie tylko trwać, ale i wzrastać we wspólnocie. W dyskusjach nad rodzimym modelem edukacyjnym rysują się wyraźnie – wbrew dwubiegunowej logice – trzy centra, trzy punkty ciężkości, wyznaczone przez specyfikę celowości nauczania dzisiaj. Z jednej strony bowiem szkoła ma przekazać zasób wiedzy, acz całość przekazać nie mogąc, przygotowuje do jej samodzielnego zgłębiania i poszukiwania przez całe życie, tym bardziej że stale się ono wydłuża wraz z rozwojem cywilizacyjnym; z drugiej strony musi rozwijać umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce zawodowej i życiowej; z trzeciej zaś nie może zaniedbać wzmocnienia kompetencji moralnych, dyskursywnych, interpersonalnych, partycypacyjnych, społecznych i wreszcie demokratycznych – aby demokracja nie kończyła się na deklaracjach konstytucyjnych. Z mojej perspektywy dla wielu edukatorów ów podział staje się sporem, a tymczasem wszystkie te komponenty powinny być realizowane w edukacji proporcjonalnie, co bowiem społeczeństwu po absolwentach najlepszych nawet szkół, jeśli będą oni pozbawieni podstawowej wiedzy, jeśli

nie będą umieli jej wykorzystać do rozwiązywania najprostszych zadań (nawet tych na poziomie szkolnym, ćwiczeniowym, jak pokazały losy matury 2014), co wreszcie po obywatelach asocjalnych lub niezdolnych do nawiązania i podtrzymania podstawowych relacji typu szacunek, empatia, solidarność, kooperacja, po obywatelach, których w świetle dominującego modelu konkurencyjności można już powoli nazywać kimś na kształt korpoobywateli, gotowych do bezkrytycznego wypełniania lub wydawania rozkazów, ale niezdolnych rozumieć zadania, samodzielnie lub w kooperacji z innymi wypracować rozwiązania, dyskutować i pracować w sposób efektywny i wolny od agresji werbalnej, manipulacji, a nierzadko i przemocy fizycznej zastępującej rozmowę<sup>1</sup>. Jeśli będziemy traktować wspomnianą triadę celów edukacyjnych w kategoriach sporu, to z pewnością nie doczekamy się żadnego kompromisu; każda ze stron ma o tyle słuszość, o ile broni jednej opcji, żadna jednak nie ma racji, jeśli deprecjonuje lub zwalcza którąkolwiek z dwóch pozostałych<sup>2</sup>.

Większość edukatorów, zarówno teoretyków, jak i praktyków, apeluje więc o gruntowną zmianę w samym myśleniu o tym, jak należy zorganizować szkolnictwo i uczynić je częścią życia społecznego. Wielu nie zdaje sobie sprawy z tego, że szkolnictwo przestało być współcześnie jedynym źródłem poznania i zdobywania umiejętności, a także socjalizacji. Przestaje też być głównym elementem tych procesów; i trud wkładany w konkurencję z innymi źródłami kształcenia przez całe życie jest daremny. Nadzieję i dobre efekty niósłby za to trud wkładany w inne, żywe i dialogiczne podejście do edukacji, którego najważniejszym ogniwem jest relacja między nauczycielem a uczniem, a także wzajemna relacja między uczniami, odgrywającymi wobec siebie rolę nauczycieli i uczniów w sposób symetryczny, tak że jeden stymuluje drugiego jako wyjątkowe przeciwieństwo, mające własną biografię intelektualną, emocjonalną i doświadczenie, indywiduum. Oczywiście jest to wyzwanie dla nauczyciela, które wymaga przygotowania, możliwego dopóki trwają studia nauczycielskie. Co do zmian, wiele osób może odnieść wrażenie, że są one niepotrzebne, skoro według ostatniego międzynarodowego rankingu Polska znajduje się w dziesiątce krajów z najlepszym systemem edukacji<sup>3</sup> i jest obiektem podziwu ze strony władz oświatowych takich europejskich sąsiadów, jak Wielka Brytania. Jednakże codzienna obserwacja procesów i zjawisk zachodzących poza statystykami, dokonywana zarówno przez nauczycieli, jak i dyrekcje

<sup>1</sup> E. Nowak, K. Cern, *Ethos w życiu publicznym*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, ss. 388–390.

<sup>2</sup> E. Nowak, K. Cern, P. Juchacz, *Etyka życia publicznego*, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań 2009, ss. 273–275.

<sup>3</sup> Polska zajęła wysokie, 10. miejsce w międzynarodowym rankingu „The Learning Curve”, oceniającym poziom edukacji w niemal 40 krajach na całym świecie i opracowanym przez renomowany brytyjski zespół badawczy The Economist Intelligence Unit. Więcej: <http://www.edu.press.pl/> [25.05.2014].

szkół, a także badaczy akademickich, opiekunów praktyk pedagogicznych i tych wykładowców, którzy prowadzą zajęcia pilotażowe z przedmiotów innowacyjnych (filozofia, etyka, zajęcia artystyczne), i wreszcie koronne egzaminy gimnazjalne oraz maturalne, polegające na sprawdzaniu umiejętności operowania wiedzą i stosowania jej do rozwiązywania przykładowych zadań, wyraźnie uzmysławiają, że współczesny absolwent szkoły w Polsce wyposażony jest w wiedzę najpewniej imponującą ilościowo, ale głównie deklaratywną, bezrefleksyjną i wymykającą się jego „władzy”, tj. umiejętnościom praktycznego zastosowania. Wiedza nieprzydatna, niepotrzebna, z którą nic nie można zrobić, rozmiągająca się z potrzebami człowieka, staje się tym samym nudna i pozbawiona znaczenia. To z kolei rodzi znużenie, zniechęcenie i coraz silniejszy bojkot – formę buntu pokolenia, które rozwinęło mechanizmy przystosowawcze, ale także postępującą dezorientację, frustrację, napędzaną dodatkowo niejasnymi, nieuchwytnymi i znikomymi perspektywami zawodowymi, które ludzie pomysłowi, czyli widzący jakiegokolwiek zastosowanie dla swej wiedzy i chętnie ją wypróbowujący już w szkole, mogliby częściej brać w swoje ręce, inicjując przedsiębiorczość i ucząc się podejmować ryzyko, a także umiając przewidywać przebieg rozmaitych procesów we współczesnych warunkach społecznych, prawnych, instytucjonalnych, ekonomicznych i kulturowych. Rzecz jasna, absolwenci szkół stojący u progu życia i kariery nigdy nie byli „gotowymi” przedsiębiorcami i tylko niektórzy z nich potrafili dokonywać wyborów; dziś jednak jest ich niewielu, mimo nawoływań o samodzielność, kompetencyjność, mobilność, elastyczność ze strony potencjalnych pracodawców, a nawet reformatorów systemu edukacji.

Dezorientacja i bezradność, jaką uczeń otrzymuje w „pakiecie” ze świadectwem szkolnym, przyczyniają się z kolei do tego, że pada on łatwo ofiarą ideologii, liderów nurtów kibicowsko-gangsterskich, a swoje rozczarowanie i bezradność przekłada na łatwość posłusznego i bezkrytycznego poddawania się innym – nieuczciwym politycznym pracodawcom czy internetowym guru. Nieudolna, lecz do granic natężona edukacja, wbrew swym zamierzeniom pomaga w tym przykrym i wyjaławiającym osobowościowo procesie, jakim jest przejście z okresu szkolnego do okresu dorosłości; dodatkowo trauma związana z doświadczeniem nieprzydatności wiedzy szkolnej – a chodzi przecież o nieumiejętność korzystania z niej – sprawia, że wielu ludzi w życiu dorosłym zaprzestaje lektury jakiejkolwiek książki, zgodnie z przenikliwą myślą wyrażoną niedawno przez jednego z uczniów zapytanych na jednym z portali przez minister edukacji narodowej Joannę Kluzik-Rostkowską o wymarzone lektury szkolne: „Najgorsze, co może się przytrafić dobrej książce, to zostanie lekturą”<sup>4</sup>.

Kształcenie gwoździ orientacji w morzu informacji, będącym wszak rezultatem rozwoju nauki i techniki, a przede wszystkim orientacji we własnym i społecznym

<sup>4</sup> A. Żelazińska, *Spory kanoniczne*, „Polityka” z 9-15.07.2014 r., s. 70.



myśleniu postulował już Immanuel Kant w rozprawce *Was ist Orientierung im Denken*, adresowanej właśnie do edukatorów i nauczycieli doby Oświecenia, które przyniosło wielki skok poznawczy Europie. W Polsce i Europie debata dotyczy w ostatnich latach humanistyki, wyraźnie deprecjonowanej, jeśli idzie o wartość *stricte* naukową, co gorsza jednak – deprecjonowanej z uwagi na przeogromny potencjał humanizacyjny, niezbędny w rozwijaniu u młodego człowieka, ucznia i studenta, potencjał ludzki i społeczny, a zwłaszcza moralny. Etyka jest dyscypliną filozofii, dlatego dzieli z nią los w tej debacie, która dotyczy generalnie tego, czy chcemy mieć w społeczeństwie ludzi myślących, interesujących, zdolnych rozmawiać ze sobą, rozumieć się nawzajem, a więc zdolnych inicjować, podtrzymywać i rozwijać relacje międzyludzkie, czy niezdolnych do tego; czy chcemy mieć ludzi zdolnych podejmować świadome, przemyślane, należycie uzasadnione i odpowiedzialne decyzje w trudnych sytuacjach zawodowych, czy nie chcemy. Do szkodliwej i bezmyślnej, technokratycznej propagandy i chęci „nadażania” za boorem technologicznym na zachodniej półkuli i w Europie Zachodniej zaliczyć należy rozpowszechniane przez media przekonanie, że humanistyka jest nauką przestarzałą, pozbawioną jakiegokolwiek praktycznego zastosowania. Tak powiedzieć może tylko społeczny i polityczny dyletant. Nawet niezbyt wnikliwa obserwacja kultury i etosu widocznych na scenie politycznej świadczy o tym, że występują tam ewidentne i zdumiewające co do skali deficyty kompetencji humanistycznych, społecznych, etycznych i demokratycznych w szczególności.

W państwie demokratycznym, gdzie owa demokratyczna władza powinna właśnie dążyć do harmonii, do rozwoju jednostki, czyni zupełnie co innego. Atakuje szeroko pojętą humanistykę, nastawiając się na szybki zysk, inwestując w kierunki techniczne, nie patrząc długofalowo na niszczycielskie skutki takowej polityki. Umiejętności logicznego oraz krytycznego myślenia są wypierane przez wykształcenie ścisłe, pozbawione jakiegokolwiek elementu humanistycznego. W taki sposób harmonia, jaką powinna kierować się edukacja i demokracja, zostaje zaburzona. Demokracja jest tylko wtedy systemem skutecznym, jeżeli głosują w niej światli i świadomi obywatele, edukowani w duchu ogólnego kształcenia fundamentalnego, które powinno stanowić bazę do zdobywania różnych specjalizacji. Ja jednak, przypominając sobie słowa Jana Henryka Pestalozziego: „Dla części świata podupadającego moralnie, duchowo i obywatelsko nie ma innego ratunku jak tylko przez wychowanie, przez kształcenie ku człowieczeństwu, przez kształcenie człowieka!”<sup>5</sup>, twierdząc, że tym brakującym elementem, który musi się pojawić, żeby zapanowała równowaga, a uczniowie stali się świadomymi obywatelami, jest edukacja moralna.

---

<sup>5</sup> J.H. Pestalozzi, *Kształcenie człowieka 27 kamyczków jednej mozaiki*, Impuls, Kraków 2011, s. 27.

## 1. Wyzwania dla nauczania etyki

Wiele osób miałooby zapewne problem z określeniem, jaką rolę pełnią lekcje etyki w całościowym systemie edukacji, a może idąc dalej, powinienem zapytać: jaką rolę mają do spełnienia. W obecnych czasach, w których przyszło żyć dorastającym ludziom, paradoksalnie za sprawą wszechobecnej techniki, łatwości dostępu towaru i swobodnego dostępu do informacji młodemu człowiekowi nie jest łatwo odnaleźć własną tożsamość i właściwą drogę postępowania. Pedagodzy i filozofowie społeczni określają ich mianem *native computer generation*<sup>6</sup>, czyli pokoleniem rdzennie cyfrowym, wychowywanym przez komputery i telefony komórkowe, gdzie *reality* coraz częściej zastępowana jest życiem wirtualnym, zmieniającym zasadniczy charakter relacji i więzi społecznych, w tym relacji moralnych, opartych na zobowiązaniu, obietnicy czy choćby wzajemnym szacunku, o relacjach „twarzą w twarz” nie wspominając. W tych warunkach nie mogą się należycie rozwijać kompetencje moralne, interpersonalne, dyskursywne, partycypacyjne, demokratyczne, których kształtowanie wymaga ciągłej stymulacji międzyludzkiej. W obecnym systemie szkolnym, nienadążającym za rozwojem techniki i tkwiącym w „autorytarnej przeddemokratycznej pedagogice”<sup>7</sup>, który stawia na wiedzę encyklopedyczną i zdawanie różnego rodzaju egzaminów, nie ma miejsca na krytyczne myślenie, rozwój władzy sądenia czy własnej hierarchii wartości i moralności.

Choć przedstawiona kondycja współczesnej szkoły wygląda dość pesymistycznie, jest jednak światelko w tunelu, którym jest etyka. Ten przedmiot obok lekcji wychowawczych powinien być drugim filarem kształcenia szkolnego w zakresie kompetencji praktycznych czy dokładniej mówiąc: myślowych i społecznych. Zatrzymując się na chwilę przy lekcjach wychowawczych, chcę podkreślić, że chodzi mi o formę wychowawczą, a nie jedynie administracyjną, jaką często daje się zauważyć w dzisiejszej szkole. Każda osoba zetknęła się z lekcjami wychowawczymi w szkole. W większości są to jednak zajęcia, na których wychowawca rozlicza nieobecności uczniów, uzupełnia dzienniki czy prowadzi dodatkową lekcję ze swojego przedmiotu, by „nadgonić program”. Jest to częsta praktyka i bynajmniej nie wina nauczyciela, który jest zarzucany różnego rodzaju pracą urzędową, ale systemu, który potęguje bezmyślną biurokrację. W takiej sytuacji można powiedzieć, że etyka jest „jedyną nadzieją uczenia krytycznego myślenia”. Jednak i tu już na wstępie pojawiają się problemy, a najpilniejszym z nich jest zachęta ucznia do uczęszczania na lekcje etyki. Wraz ze zmianą przepisów uczeń ma możliwość wyboru religii lub etyki, ale może też chodzić na oba przedmioty, co według mnie

<sup>6</sup> Z. Melosik, *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, w: idem, *Młodzież, styl życia i zdrowie – konteksty i kontrowersje*, Wolumin, Poznań 2001, s. 13.

<sup>7</sup> E. Nowak, K. Cern, *Ethos w życiu...*, s. 374.

jest bardzo dobrym rozwiązaniem w obecnej sytuacji społeczno-politycznej. Jednak problemem, który się pojawia, jest nieobowiązkowy charakter zajęć z etyki (i religii). Uczeń może sam podjąć decyzję (lub gdy jest niepełnoletni – jego rodzice) o chodzeniu lub niechodzeniu na dodatkowy przedmiot. Jak ogólnie wiadomo, dzieci i tak przeciążone codziennymi zajęciami chętnie zrezygnują z dodatkowych zajęć, które często odbywają się w późnych godzinach. Rodzice zaś, uznając, że lekcje dodatkowe są „mniej ważne”, zezwalają i tak już narzekającemu dziecku na odpuszczenie sobie tych lekcji. W tym momencie cała edukacja „strzela sobie w nogę”, ponieważ pozwala uczniowi zrezygnować z jedynych zajęć, które mogłyby rozwinąć w nim kompetencje moralno-dyskursywne. Takie postępowanie wynika również z niewiedzy rodziców na temat zajęć z etyki i postrzegania jej jako alternatywy lub bardziej radykalnie: jako przeciwieństwa lekcji religii. Nic bardziej mylnego, choć czasem te dwa przedmioty spotykają się na gruncie wartości, to mają zupełnie inne zadania i cele. W etyce chodzi przede wszystkim o naukę krytycznego myślenia, poprawnej argumentacji, kreatywnego działania czy współpracy. Są to tylko niektóre z celów, jakie powinien stawiać sobie ów przedmiot, innymi jego zadaniami są socjalizacja grupy, tolerancja czy przeciwstawianie się działaniom manipulacyjnym. W moim przekonaniu lekcji etyki, szczególnie na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, nie należy przepełniać merytoryczną wiedzą i wykładami moralizatorskimi, ale praktycznym działaniem, nauką kompetencji demokratycznych i ćwiczeniami praktycznymi. W takiej wizji lekcji wiedza jest dla ucznia punktem wyjścia do samodzielnych poszukiwań i uzasadniania własnych przekonań. Należy go bowiem uczyć żyć w obecnym społeczeństwie:

[...] w demokracji wszyscy ludzie muszą ze sobą kooperować oraz pokojowo współżyć, toteż wszyscy winni zdobyć podstawowe kompetencje demokratyczne. Dlatego nie zdolamy niczego osiągnąć bez edukacji demokratycznej w szkołach<sup>8</sup>.

## 2. Niestandardowe nauczanie

Postaram się przedstawić trzy style prowadzenia lekcji etyki. Każdy z nich ma na celu rozwijanie kompetencji społeczno-moralnych uczniów, takich jak: krytyczne myślenie, konstruktywna dyskusja, kreatywne działanie, socjalizacja, argumentacja i rozumienie. Koncepcję każdego ze sposobów zarysuję jako trzy alternatywne metody, które można wykorzystywać naprzemiennie lub wraz z innymi, nieopisanymi tu metodami, tak by uczeń poczuł zaniepokojenie i dalszą chęć uczestnictwa w lekcjach, które dają mu radość i wiedzę. W moim przekonaniu hasło „nauka

<sup>8</sup> E. Nowak. K. Cern, P. Juchacz, *Edukacja demokratyczna*, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań 2009, s. 30.

przez zabawę” jest aktualne na każdym etapie edukacyjnym, najważniejsze jest, by nauczyciel był gotowy do podjęcia wysiłku i w ciekawy sposób przeprowadzał lekcję, na której chce osiągnąć określony efekt edukacyjny, pragnąc pomóc uczniowi w pozyskaniu nowej kompetencji dyskursywnej lub w ukazaniu mu problemu konkretnego dylematu moralnego.

### 3. Antypodręczniki dla nauczyciela

Standardową i nieodłączną pomocą dydaktyczną jest podręcznik, który przez ustawodawcę wymagany jest jako podstawowe źródło, z jakiego korzysta nauczyciel<sup>9</sup>. Etyka jest o tyle nietypowym przedmiotem, że podręczników jest mało, a dobrych podręczników jeszcze mniej, zaś podstawa programowa jest dość ogólnikowa (co jednak dla ambitnych nauczycieli stanowi jej wielki plus). Dlatego też nauczyciele często wpisują jakikolwiek podręcznik dopuszczony przez MEN do nauczania tego przedmiotu, by spełnić wymogi formalne, jednak nigdy z niego nie korzystają. Wynika to z tego, że owe podręczniki, choć przepełnione wiedzą merytoryczną, nie mają w sobie odrobiny „ducha”, rozumianego jako kompetencje praktyczne i wychowawcze, które powinny być celem lekcji etyki. Nauczyciel, który trzyma się kurczowo podręczników jako pomysłu na lekcję, nie wzbudzi w uczniu zainteresowania ani nie ukaze mu etyki jako przedmiotu niezwiązanego z rutynowym wpajaniem wiedzy i ciągłym kontrolowaniem jej przyswajania. Uczniowie nie zobaczą różnicy między etyką a innymi przedmiotami nauczanyymi w szkole. Takie podejście jest moim zdaniem bardzo złe, ponieważ młody człowiek powinien poczuć się „w zupełnie innym świecie”, idąc na lekcje etyki. W czasie tych lekcji nie wiedza merytoryczna, odpowiadanie według ustalonego schematu czy narzucone z góry tematy powinny rządzić lekcją, ale uczeń, który wyraża to, co myśli, proponuje tematy, jakie go interesują, i wypowiada własne zdanie, argumentując je rzeczowo, nawet jeśli jest to pogląd inny niż ogólnie panujący. Ważnym elementem w tym procesie jest też nauczyciel, który prezentuje różne punkty widzenia i w żaden sposób nie sugeruje „tego właściwego”, ale też i podręcznik, który powinien jak najszerzej omawiać daną kwestię, nie skupiając się na określonym aspekcie, co mogłoby powodować nakierowanie ucznia na konkretną odpowiedź. Dobrym przykładem takich pomocy są *Antypodręcznik filozofii* oraz książki z serii „Dzieci

<sup>9</sup> Na rynku ukazuje się coraz więcej podręczników niezawierających obszernej „historii etyki i filozofii”, lecz poprzez ciekawą konstrukcję, opartą na tekstach źródłowych, pytaniach czy różnego rodzaju projektach i zadaniach, rozwijających w uczniu ciekawość i zainteresowanie lekcją oraz otaczającym go światem. Są one też bardzo dobrą pomocą dla nauczyciela. W nauczaniu etyki w szkole podręcznik powinien być dodatkiem do warsztatu nauczyciela, nie jego podstawowym narzędziem pracy. Nauczyciel powinien ciągle poszukiwać coraz skuteczniejszych, atrakcyjniejszych i efektywniejszych form przekazywania wiedzy.

filozofują”. Pierwsza pozycja, napisana przez francuskiego nauczyciela filozofii z długoletnim stażem w liceum, Michela Onfraya, jest próbą przedstawienia filozofii i etyki na gruncie problemów, z jakimi stykają się współcześni uczniowie. Swoje podejście do nauczania filozofii tak opisuje on na pierwszych stronach podręcznika:

Filozofia jest kontynentem pełnym życia, ludzi, idei, myśli sprzecznych ze sobą, różnorodnych, pomocnych w osiągnięciu sukcesu w życiu i pozwalających cieszyć się nimi i budować je dzień po dniu. Nauczyciel powinien was wyposażyć w mapę i busolę. Do was należeć będzie wyznaczanie własnej drogi w tym bujnym, lecz pasjonującym świecie. Pomyślnych wiatrów!<sup>10</sup>.

Jest to książka, która zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi proponuje alternatywny wobec znanych obecnie kurs filozofowania. Obszernie omówione w niej są zagadnienia bezpośrednio związane z uczniem, takie jak: agresja w szkole, używki, rozwój techniki czy seks nieletnich. Do każdego z omawianych wątków dołączone są teksty filozoficzne różnych autorów nawiązujących do danej tematyki, tak że uczeń może zapoznać się z wieloma stanowiskami na dany temat i na tej podstawie wypracować własne. Taki kurs filozofii jest o wiele ciekawszy i bardziej pożyteczny niż standardowe wykładanie historii filozofii. Dodatkową funkcją, jaką spełnia ów podręcznik, jest zmiana nastawienia nauczyciela do przedmiotu. Jest to typ opisany przez Onfraya następująco:

Nauczyciel typu sokratejskiego używa swojej wiedzy, ironii, umiejętności językowych, kultury, wyczucia dramaturgii i talentu, aby pokazać, niby na scenie, myśl, która ma wam służyć, ma służyć pytaniom, które stawiacie samym sobie, abyście mogli wykorzystać filozofię w życiu, żeby lepiej myśleć, żebyście byli bardziej krytyczni, lepiej uzbrojeni, żeby rozumieć świat i ewentualnie na niego oddziaływać. W jego oczach kurs filozofii stanowi okazję do tego, by poddać rzeczywistość i świat konstruktywnej krytyce<sup>11</sup>.

Taka postawa nauczyciela nie tylko przekonuje ucznia do uczęszczania na dobrowolne lekcje etyki, ale i realizuje podstawowy cel, czyli nauczanie ucznia krytycznego i logicznego myślenia. Postawa nakierowana na rozwój zarówno ucznia, jak i nauczyciela najlepiej bowiem wpływa na wychowanie i naukę oraz ogólną kondycję szkoły.

Zupełnie inny styl pisania pomocy dydaktycznej w formie książki przyjął Oscar Brenifier, doktor filozofii i wykładowca, prowadzący warsztaty z filozofii dla dzieci i dorosłych. Jego dzieła mają zupełnie inny charakter, wracają bowiem do korzeni filozofii, do zdziwienia i zadawania pytań na temat otaczającego nas świata. Cykl zawiera cztery pozycje: *Dobro i zło, co to takiego?*, *Uczucia, co to takie-*

<sup>10</sup> M. Onfray, *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*, Czarna Owca, Warszawa 2010, s. 21.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 19.

go?, *Życie, co to takiego?*, *Ja, co to takiego?*<sup>12</sup>. Każda z pozycji zawiera pytanie główne oraz sześć dodatkowych pytań, które mają pomóc odpowiedzieć na pytanie główne. Jednym z nich jest: „Czy możemy kraść jedzenie?”, na które uczniowie odpowiadają zwykle automatycznie, że nie, bo kradzież to coś złego. Nauczyciel, korzystając z książki, może drażnić podaną odpowiedź, zadając kolejne pytania: „Kto powiedział, że to coś złego? Czy nie można na różne sposoby pojmować tego, co dobre i złe? Dlaczego miałbyś nie robić złych rzeczy? Czy w życiu da się robić wyłącznie to, co dobre?”<sup>13</sup>. W taki sposób są również przedstawione inne z pozoru łatwe pytania, jednak oczywista odpowiedź dzięki tej książce staje się dopiero pierwszym etapem tworzenia odpowiedzi. Próba odpowiedzi na kolejne problematyczne kwestie skutkuje pojawianiem się kolejnych pytań, które ukazują naszą pozorną wiedzę na wiele tematów:

Ostatnie pytania pozostaną, być może, bez odpowiedzi. I dobrze. Nie trzeba na nie koniecznie odpowiadać. Można postawić jakieś pytanie ot tak, wyłącznie dlatego, że wydaje się ciekawe, że niesie ze sobą pewien sens i wartość. Bo życie, miłość, piękno i dobro były, są i będą wielką zagadką<sup>14</sup>.

## 4. Rozwijanie kompetencji demokratycznych

Kolejnym sposobem prowadzenia lekcji są ćwiczenia, które rozwijają kompetencje dyskursywno-deliberatywne uczniów. Jest wiele metod i sposobów prowadzenia dyskusji – od debaty oxfordzkiej po „burzę mózgów”. Jednak w moim przekonaniu metoda, która jest najbardziej ciekawa i atrakcyjna dla ucznia oraz sprzyja jego rozwojowi moralnemu na lekcjach, to metoda Georga Lindy, zwana konstancką metodą dyskusji nad dylematem<sup>15</sup>. Polega ona na zaprezentowaniu grupie uczniów hipotetycznego dylematu i poproszeniu ich o ocenę danej sytuacji i opowiedzenie się za jednym z dwóch przedstawionych rozwiązań. Uczniowie dzielą się na dwie grupy „za” i „przeciw” proponowanemu rozwiązaniu. Następnie poprzez podawanie argumentów na rzecz obranego stanowiska starają się przekonać grupę przeciwną do własnej racji. Przykład jest tak skonstruowany, by uczniowie bez specjalistycznej wiedzy i przy odpowiednim zaangażowaniu emocjonalnym potrafili wczuć się w sytuację opisywanej osoby. Podczas dyskusji wszyscy uczest-

<sup>12</sup> Te cztery pytania są tytułami książek Oscara Brenifiera składających się na cykl „Dzieci filozofują”, który ma na celu wzbudzić zarówno w dzieciach, jak i dorosłych namysł nad z pozoru oczywistymi rzeczami.

<sup>13</sup> O. Brenifier, *Dobro i zło, co to takiego?*, Zakamarki, Poznań 2013.

<sup>14</sup> O. Brenifier, *Wstęp*, w: ibidem.

<sup>15</sup> Więcej informacji na temat metody: <http://www.uni-konstanz.de/> [12.05.2014]; E. Nowak, *Ethics in Progress*, t. II, Zakład Etyki UAM, Poznań 2010.



nicy mają takie same prawa i szanse uczestnictwa, mówienia oraz słuchania, ale różne orientacje moralne. Nauczyciel pilnuje zasad, które są wyraźnie określone: nieprzerywanie wypowiedzi innej osoby, wskazywanie spośród adwersarzy osoby, która jako następna zabierze głos, oraz nieodwoływanie się do osobistych upodobań i sympatii podczas argumentacji. Kolejnym istotnym elementem jest wymienianie się wiedzą między osobami opowiadającymi się za tym samym rozwiązaniem. Jest to bardzo istotne, ponieważ uświadamia nam słabość bądź siłę własnych argumentów, racji moralnych czy uzasadnień. Pełni również ważną rolę socjalizacyjną. Dzięki temu uczniowie uczą się kooperacji, dzielenia się wiedzą i budowania wspólnych stanowisk. Ostatnim elementem jest wybór przez obie grupy najsilniejszego argumentu strony przeciwnej oraz pytanie o to, czy któraś z osób w wyniku dyskusji zmieniła swoje stanowisko. Poprzez tego typu działania uczniowie uświadamiają sobie, że pokojowe rozwiązywanie konfliktu, jakim jest wspólna dyskusja, stanowi najlepszy sposób na wzajemne zrozumienie. Ta metoda ukazuje, jak można kształtować u młodych ludzi zdolności demokratyczne, nie odwołując się do indoktrynacji czy innych metod nastawionych na bezrozumne wpajanie wiedzy, bo jedyna droga to droga demokratyczna, gdzie każdy głos się liczy i każdy zostaje wysłuchany<sup>16</sup>.

## 5. Gry planszowe vs. tablet

Innym pomysłem na prowadzenie lekcji jest wykorzystanie tego, co choć jest bardzo atrakcyjne dla uczniów, nie ma dużego zastosowania na lekcjach, mianowicie gier planszowych. Jedną z nich jest *Dixit*, która doskonale łączy stymulację w konwencji zabawy z rozwojem umysłowym, w tym rozwojem wyobraźni, kreatywnego i krytycznego myślenia, a także umiejętności społecznych i – co bardzo istotne – ze wzrostem poczucia przynależności do grupy oraz stopniem integracji grupy, widocznym również z perspektywy nauczyciela i ułatwiającym w efekcie cały proces dydaktyczny. Sprawia też, że uczeń chętniej bierze udział w lekcji i bardziej pozytywnie postrzega swoje szkolne życie. Z racji przejrzystej konstrukcji może być ona używana na każdym etapie edukacyjnym. Zanim przejdę do analizy gry pod względem jej przydatności na lekcjach filozofii i etyki, przedstawię kilka informacji o samej grze. Istnieją dwie wersje gry: pierwsza, podstawowa, zwana *Dixit*, i druga, rozszerzona i wzbogacona, zwana *Dixit Odyssey*. Różnią się one liczbą uczestników: w pierwszej uczestniczyć może maksymalnie 6 osób, w rozszerzonej zaś – 12 osób<sup>17</sup>. Gra składa się z 84 kolorowych kart, opatrzonych różnobarwnymi, często abstrakcyjnymi obrazkami w konwencji piktograficznej.

<sup>16</sup> Szerzej: E. Nowak. K. Cern, P. Juchacz, *Edukacja demokratyczna*, ss. 77–125.

<sup>17</sup> <http://www.libellud.com>; <http://www.libellud.com/jeux/dixit> [25.05.2014].



To one właśnie nadają grze niezwykle charakter, sprawiając, że gra jest również niezwykle wyzwaniem dla umysłu. Uroku grze (co zauważyłem podczas zajęć z uczniami, w których ją stosowałem) dodają różnobarwne „króliczki”, które pełnią rolę pionków umożliwiających uczestnikom kontrolowanie ich ruchów na widocznej dla wszystkich planszy. Zasady gry są proste, dzięki czemu uczniowie szybko je pojmują. Każdy gracz otrzymuje losowo 6 kart, których nikomu nie pokazuje. Pierwszy z uczniów, który wpadnie na skojarzenie powiązane z jedną, dowolną spośród jego kart, inicjuje grę. Wypowiada je głośno, komunikując pozostałym uczestnikom. Ci z kolei mają za zadanie odnaleźć w swojej talii kartę najbardziej zbliżoną, odpowiadającą podanemu hasłu, po czym oddają tę kartę narratorowi (jest nim gracz, który jako pierwszy podał hasło w rundzie). Narrator tasuje karty i wyklada je, odkrywając. Uczestnicy (z wyłączeniem narratora) muszą zgadnąć, która z kart należy do narratora, oraz podać cyfry ze swoich „znaczników” (kartoników z cyframi do głosowania, które otrzymali wcześniej). Następnie podliczają punkty zgodnie z opisem podanym w instrukcji oraz przesuwają króliki na planszy o tyle miejsc, ile punktów zdobyli. Potem każdy dobiera sobie po jednej karcie ze stosu zakrytych kart, uzupełniając swój zestaw (musi on być po każdej rundzie taki sam jak na początku gry). Rundy następują zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Gra toczy się aż do wyczerpania kart ze stosu i talii, jakie posiadają uczestnicy.

Podczas gry żaden z uczniów nie pozostaje bezczynny. W każdym momencie uczniowie wykonują jakieś zadania, wymyślają i układają hasła, obserwują karty, głosują na odpowiednią kartę, budują sądy i podejmują decyzje; mają poczucie włączenia, udziału, odpowiedzialności i przede wszystkim kooperują ze sobą na żywo. Odróżnia to *Dixit* od komputerowego *gamingu*, który funkcjonuje na zupełnie innych zasadach, choćby dlatego, że nie konfrontuje ze sobą graczy na żywo, twarzą w twarz, w przestrzeni społecznego dialogu i gry. Na tym polega również społeczny i uspołeczniający walor *Dixit*. Atrakcyjność gry polega więc nie tylko na barwnych, pełnych piktogramów i obrazów budzących niezliczoną liczbę skojarzeń kartach „zapraszających” niejako do gry. Zajmujące umysł, wyobraźnię i wiele umiejętności poznawczych gry nie muszą i nigdy nie były zbyt złożone i rozbudowane – mogą być schematyczne i proste, ponieważ cała konstrukcja operacji i sytuacji, jaką inicjują, jest dziełem aktywności umysłowej uczestników. Gry w rodzaju *Dixit* sprawiają, że żaden uczeń nie czuje się pominięty ani przegrany, ponieważ przegrana w głosowaniu tak czy inaczej pozostaje udziałem w grze. Wszyscy w równym stopniu mają szansę osiągnąć sukces. W grze pojawiają się rzecz jasna tymczasowi wygrani i przegrani – najważniejsza jest jednak partycypacja, pasja i ciekawość dotycząca rozwoju sytuacji. Uczniowie angażują się w sposób konkurencyjny, lecz nie jest to jedyny ani dominujący aspekt gry. Poprzez rozgrywkę, w której uczestniczą, ćwiczą kreatywne myślenie, uczą się podejmować wyzwania i rozwiązywać zadania. Uczą się także doceniać pomysłowość i współpracę w grupie. Dzięki silnie włączającemu, a nie eliminującemu charak-

terowi gry uczniowie mają szansę „zgrać się” i poczuć wspólnotą. Wyłączeni lub wycofani z jakichkolwiek powodów, niezależnych od lekcji i cyklu edukacyjnego prowadzonego przez nauczyciela, otrzymują szansę stopniowego zintegrowania się z grupą. Nie muszą w pojedynkę starać się o przyjęcie do niej; grupa spontanicznie otwiera się dla nich, a integracja staje się niewymuszona i naturalna.

Na lekcjach, po zapoznaniu uczniów ze standardowymi regułami gry, można zaproponować im wariant etyczny tej samej gry. Dzięki przygotowaniu różnych cytatów dotyczących sytuacji etycznych czy sentencji filozofów dzieci mogą przygotować się do interpretacji piktogramów lub ilustracji. Nauczyciel może również opracować własne rozszerzenie gry z ikonografią kojarzącą się etycznie, interkulturowo. Taka alternatywa może stymulować opanowanie i operacjonalizację nowych pojęć z zakresu etyki. Wreszcie sami uczniowie mogą zaprojektować własne karty z piktogramami i schematami. W tego rodzaju warsztatach każdy z uczniów może więc wyrazić swą indywidualność w sposób kreatywny, komunikatywny, zapraszający innych. Gra może być doskonałą rozgrzewką do standardowych lekcji. Autor wykorzystuje ją na lekcjach etyki, które z natury rzeczy dalekie są od nudy, po to, by wypróbować jej skuteczność, a także zrównoważyć wpływ cywilizacji cyfrowo-medialno-wizualnej i zachęcić młodzież do myślenia w sposób, który będzie dla niej atrakcyjny i w jakiejś mierze już oswojony. Gra okazuje się do tego stopnia ciekawa, że wielu uczniom żal opuścić klasę na czas przerwy międzylekcyjnej. Istnieje oczywiście typ organizacji zajęć szkolnych, w którym uczniowie sami decydują, kiedy potrzebują przerwy – to jednak pozostaje kwestią kierunku, w jakim rozwijać się będzie organizacja procesu nauczania w polskim szkolnictwie publicznym.

## Zakończenie

W dobie powszechnie dostępnego *gamingu*, wielkiej różnorodności i tempa rozwoju interaktywnej oraz interfejsowej oferty gier, codziennej dostępności ipadów i tabletów zainteresowanie uczniów lekcją „na żywo” bywa coraz trudniejsze, zwłaszcza gdy chodzi o zajęcia, w przypadku których uczeń sam decyduje, czy chce w nich uczestniczyć, czy nie. Przykładem może być etyka lub filozofia – na zajęciach z tych przedmiotów, mimo dobrowolnego uczestnictwa, pojawia się tematyka nie mniej ważna od tej nauczanej obligatoryjnie. Specyficzną rolą etyki jest budowanie indywidualnego oglądu problemów społecznych, procesów logicznego namysłu, rozumienia i rozstrzygania na podstawie kryteriów wartości, normy, które dzieci wykorzystują do uzasadniania swych osądów i rozwiązań. Liczą się tu najrozmaitsze sprawności, zwane kompetencjami; sama wiedza i informacja odtwarzane na podstawie podręczników nie wystarczą. Wielu nauczycieli etyki staje przed dylematem, czy prowadzić z uczniami bardziej swobodne

lekcje, polegające głównie na zabawie przeplatanej refleksją i wypowiedzią, czy raczej merytoryczne wykłady i pogadanki, dzięki którym uczeń wyniesie z lekcji wiedzę na temat konkretnych „koncepcji” w etyce. Można i należy wprowadzać 15-minutowe fazy takiej dydaktyki. Z kolei zbyt dowolny charakter zajęć może sprawić, że zajęcia mogą być potraktowane „lekkko”. Dobrowolność uczestnictwa w nich może spowodować, że uczniowie dojdą do wniosku, że skoro na kolejnym przedmiocie wymaga się od nich słuchania skomplikowanych i nużących wykładów, po prostu z niego zrezygnują. W zajęciach z etyki i filozofii muszą więc kryć się wyzwania i zadania, na przemian z refleksją wspierającą ze strony nauczyciela. Toteż zajmującą prowadzone „luźne” zajęcia mogą również rozwijać kompetencje intelektualne, moralne i dyskursywne, ponieważ nie ma nic groźniejszego dla tych kompetencji aniżeli nudna, monotonna i przymusowa lekcja. Można jednak urozmaicić przekaz, łącząc dobrą zabawę z dużą dawką wiedzy merytorycznej i kompetencji praktycznych, które uczeń może zdobyć podczas lekcji. Pretekstem i medium służącym ich rozwojowi mogą być przedstawione przeze mnie trzy ścieżki, jakimi może podążać nauczyciel. Każda z nich przynosi inne efekty, zadania i problemy, ale łączy je jedno – wspólny cel, jakim jest rozwój moralny ucznia i zachęta do lekcji etyki.

Wszystko zależy od nauczycieli – to jedyne czego potrzebuje etyka:

Jednego brak, mianowicie dobrych nauczycieli. Gdzie panuje ich niedosyt, wszelkie pozostałe wysiłki szkolnictwa w kraju są piątym kołem u wozu i mydleniem oczu ludziom, którzy mają nie dostrzec, czego im brakuje. [...] by wszędzie w kraju były osoby, które są w stanie i umieją kształcić i prowadzić młodzież ze zrozumieniem i miłością do wszelkiej mądrości życia i ku wszelkiej sile i porządkowi<sup>18</sup>.

Przesłaniem Pestalozziego, jakże aktualnym w dzisiejszych czasach, chciałbym zakończyć rozważania na temat technik i sposobów na ciekawe lekcje etyki. Wierzę, że wielu nauczycieli będzie poszukiwało coraz lepszych sposobów dotarcia do ucznia, by nie stał się „trzcina na wietrze”, bezwiednie poruszana przez wiatr otaczającego go świata.

## Literatura

- Brenifier O., *Dobro i zło, co to takiego?*, Zakamarki, Poznań 2013.  
Melosik Z., *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*, w: idem, *Młodzież, styl życia i zdrowie – konteksty i kontrowersje*, Wolumin, Poznań 2001.  
Nowak E., *Ethics in Progress*, t. II, Zakład Etyki UAM, Poznań 2010.  
Nowak E., Cern K., *Ethos w życiu publicznym*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.  
Nowak E., Cern K., Juchacz P., *Edukacja demokratyczna*, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań 2009.

<sup>18</sup> A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka...*, s. 250.

Nowak E., Cern K., Juchacz P., *Etyka życia publicznego*, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań 2009.

Onfray M., *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*, Czarna Owca, Warszawa 2010.

Pestalozzi J.H., *Kształcenie człowieka 27 kamyczków jednej mozaiki*, Impuls, Kraków 2011.

Żelazińska A., *Spory kanoniczne*, „Polityka” z 9-15.07.2014 r.

<http://www.edupress.pl/> [25.05.2014].

<http://www.libellud.com> [25.05.2014].

<http://www.uni-konstanz.de/> [12.05.2014].

Mariola Gańko-Karwowska

Uniwersytet Szczeciński

Wydział Humanistyczny, Instytut Pedagogiki

# Zachowania grona pedagogicznego wobec osób ujawniających nieprawidłowości w wewnątrzszkolnych systemach oceniania

## Wstęp

Pedagogiczny niepokój intelektualny skupia się wokół pytania: Czy szkoła, uwikłana w spory o ważność wiedzy i wzorów interpretacji, napięć normatywnych oraz podawania w wątpliwość monokulturowej tożsamości, realizując funkcję wychowawczą, jest inhibitorem, czy katalizatorem rozwoju poznawczo-moralnego podmiotów świata życia codziennego szkoły? Cel badawczy, jako jeden z tropów mających wkład w dochodzenie do zrozumiałości, prawdy i słuszności pedagogicznego niepokoju intelektualnego, zorientowałam na rozpoznanie zachowań grona pedagogicznego wobec osób ujawniających nieprawidłowości, które istnieją w wewnątrzszkolnych systemach oceniania.

Treści zawarte w artykule mają postać przyczynku i nie należy ich rozumieć w kategoriach prawdy ostatecznej, oddającej całość poruszanych w nim zjawisk i procesów. Wyniki badań mają charakter pilotażowy i stanowią podstawę projektowanych badań właściwych. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na wkład, jaki może mieć teoria i praktyka (nie)respektowania praw do rozwoju poznawczo-moralnego jednostek czy grup społecznych.

## 1. Teoretyczno-metodologiczne przesłanki badań nad rozwojem poznawczo-moralnym w świetle teorii i praktyki (nie)respektowania praw

Odpowiedź na pytanie, czy sformułowany na wstępie niepokój intelektualny ma słuszne przesłanki, czy też przesłanki te są wyrazem bliżej nieokreślonej iluzji, pozoru, zakłóconej wersji interpretacji pewnych faktów odwołujących się do norm regulujących stosunki społeczne, a także prywatnych ocen tych norm, zależy od tego, co Jürgen Habermas nazywa za Alfredem Schützem i Thomasem Luckmannem naiwną więzią, która łączy jednostkę z zasobami zawartymi w strukturalnych składnikach świata życia codziennego<sup>1</sup>. Owa naiwna więź, ujawniająca sens (sposób rozumienia) stanów rzeczy, uwikłana jest w logikę wyobrażeń o świecie, czyli zdolność/umiejętność podmiotu odróżniania tego, co przysługuje światu społecznemu (normy), od tego, co przynależy światu subiektywnemu (oceny), do którego podmiot ma dostęp uprzywilejowany. Te dwa komponenty logiki wyobrażeń o świecie podmiot potrafi wyodrębnić z obiektywnych stanów rzeczy przynależnych światu obiektywnemu<sup>2</sup>. Istnieje bowiem zasadnicza różnica między istnieniem danej normy, jej obowiązywaniem a wyrażaniem ocen z nią związanych<sup>3</sup>. Różnica ta sprowadza się do umiejętności prowadzenia dyskursów zgodnie z roszczeniem ważnościowym tak długo, jak długo osobliwości wynikające z braku zrozumienia<sup>4</sup>, podania w wątpliwość prawdy, słuszności<sup>5</sup> lub szczerości nie zostaną rozstrzygnięte w duchu konsensusu prawdziwego lub iluzorycznego (fałszywego). Konsensus jest tu rozumiany radykalnie – jako konieczność nie do ominięcia, stanowiąca fundament każdego działania społecznego, które najszerszej rozumiane jest jako radzenie sobie z sytuacjami<sup>6</sup>. Wokół pojęcia konsensusu narasta coraz więcej nieporozumień. Potęgują się one wraz z nasilającymi się obawami, a nawet lękiem przed koniecznością podporządkowania się nieakceptowanej przez podmiot wiedzy, wzorom interpretacji, niechcianym normom albo koniecznością uznania ocen za uniwersalny projekt lansowania pewnych wartości. Błąd w logice

<sup>1</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, tłum. A. M. Kaniowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 231.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ibidem, ss. 166–167; J. Habermas, *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, tłum. W. Lipnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 33.

<sup>4</sup> J. Habermas, *Przelicytować uczasowaną filozofię źródeł: Derrida i krytyka fonocentryzmu*, w: idem, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000, s. 227.

<sup>5</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, tłum. A. M. Kaniowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 497.

<sup>6</sup> J. Habermas, *Teoria działania...*, t. 2, s. 225.

rozumienia konsensusu tkwi raczej w przemocy, jakiej może doświadczać autonomiczny i świadomy swojej odmienności, a zarazem odpowiedzialny za swoje myśli, słowa i czyny podmiot, który w działaniu społecznym nie może orientować interakcji komunikacyjnych zgodnie z procedurami przysługującymi koordynacji działań, a jednocześnie odczuwa ciężar działań zorientowanych na realizację określonego z góry planu działania. W tej sytuacji faktycznie można odnieść wrażenie, że fałszywy konsensus jest gorszy od wojny. Jednak to nie w porozumieniu tkwi ucisk i impuls do walki, lecz w mechanizmach, za sprawą których fałszywe porozumienie jest osiągnięte, a walka wymuszona. Odrzucenie porozumienia jako konstytutywnej przesłanki wszelkich działań społecznych to afirmacja załamania się strukturalnych komponentów świata życia codziennego i akceptacja (bardziej lub mniej świadoma) rozwoju takich zjawisk, jak:

- utrata sensu w kulturowej przestrzeni świata życia codziennego (wiedzy mającej wagę oraz wzorów interpretacji stanów rzeczy, norm oraz ocen),
- anomia (rozpad więzi społecznych),
- patologie społeczne (dysfunkcyjna osobowość)<sup>7</sup>.

Relacje między wyróżnionymi wyżej kategoriami pojęciowymi a rozwojem poznawczo-moralnym wydają się mało widoczne. Wyłaniają się one w chwili uzmysłowienia sobie, że zarówno kategoria świata życia codziennego, będąca rozumem (publicznym, społecznym, indywidualnym) obejmującym kulturę, społeczeństwo i osobowość, jak i logika wyobrażeń o świecie pozwalają spojrzeć na rzeczywistość przez pryzmat świata obiektywnego, społecznego i subiektywnego, czy działania społeczne uwikłane w problem realizacji planu działania lub koordynacji działań, wplecione w rozumienie fałszywego lub prawdziwego konsensusu<sup>8</sup>, zależą od rozwoju poznawczo-moralnego oraz społecznego jednostki/grupy, zaś refleksja nad tym rozwojem ma wkład w sam rozwój. W tym przypadku rozwój poznawczo-moralny ma więc status podwójny. Raz stanowi nieproblematyczne tło wszelkich działań społecznych, reprodukując się nieświadomie w tych działaniach, innym razem może zobiektywizować się jako poddawany krytyce fakt kulturowy, który staje się tematem działania społecznego.

Zarówno reprodukcja zorientowana na podtrzymanie stanu poznawczo-moralnego, jak i ta zorientowana na jego zmianę realizuje się w działaniach społecznych, które same są uwikłane w rozwój poznawczo-moralny. Ten z pozoru nielogiczny wywód zabezpiecza logika funkcjonowania struktury świata życia codziennego, która odzwierciedla zdolność jednostki do operowania argumentami w sposób pozwalający podmiotowi przesuwając zasoby kulturowe, społeczne i osobowościowe między tym, co akceptowalne, nieakceptowalne i obojętne.

<sup>7</sup> Ibidem, ss. 248–252.

<sup>8</sup> J. Habermas, *Niektóre trudności próby związania teorii z praktyką. Wprowadzenie do nowego wydania*, w: idem, *Teoria i praktyka*, tłum. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983.



Zarysowane wyżej główne idee odwołują się do koncepcji rozwoju poznawczo-moralnego Jeana Piageta i Lawrence'a Kohlberga<sup>9</sup>. Podejście to nie tylko sugeruje rozumienie rozwoju jako takiego, ale też dostarcza intelektualnej podstawy rozumienia prawa (pozytywnego i negatywnego) i refleksji nad wkładem tego prawa w praktykę rozwoju poznawczo-moralnego, społecznego, emocjonalnego jednostki, grupy czy społeczeństwa, a także zmiany logiki samych działań społecznych, dzięki którym konstruowany jest świat obiektywnych stanów rzeczy, społeczny świat norm i kształtowana jest osobowość jednostek.

W koncepcji rozwoju poznawczo-moralnego prawo stanowione spełnia następujące funkcje:

- stabilizującą (utrzymanie ładu), bowiem nie dopuszcza, by egocentryczne złudy emocjonalno-intelektualne opanowały świat obiektywny, społeczny i subiektywny mocą (samo)woli stosowania przemocy;
- restrykcyjną, gdyż dostarcza wiedzy na temat ewentualnych kar związanych z nieprzestrzeganiem prawa;
- dynamizującą, bowiem jest źródłem zmian w samym prawie w sytuacjach, gdy wchodzi ono w konflikt z prawami wyższego rzędu;
- wychowawczą, realizującą się w praktyce społecznej poprzez dostarczanie prawnie akceptowanych wzorców zachowań indywidualnych i społecznych.

Z uwagi na etapy rozwoju poznawczo-moralnego i społecznego prawo stanowione odgrywa szczególną rolę w okresie dorastania<sup>10</sup>. Dorastanie jest etapem przejściowym, w którym podmiot poszukuje własnej drogi działania, gdyż potrafi odróżnić fakty od norm. W związku z tym posiada zdolność operowania racjami zgodnie z regułami świata, do którego racja się odnosi. Poza tym z jednej strony dorastający uwolnił się już od błazeńskich dzwoneczków prekonwencjonalnej głupoty, syndromu swawolnego Dyzia, dogmatycznych schematów myślenia, radości i przyjemności z posiadanej władzy/przemocy, niekontrolowanych uniesień emocjonalnych, które zakłócają merytoryczny tor przetwarzania informacji, z drugiej zaś reguły działań komunikacyjnych, zorientowane na etykę mowy, nie zostały jeszcze w pełni przez niego zrozumiane i zinternalizowane, bowiem dorastający nie wyodrębnił siebie ze świata społecznego, do którego przynależy. Nie potrafi zatem jeszcze odróżnić własnych ocen zjawisk, faktów czy norm od ocen, które

<sup>9</sup> Także do koncepcji rozwoju jaźni Harry'ego S. Sullivana, Erika Eriksona oraz koncepcji interakcjonizmu symbolicznego George'a H. Meada, Herberta Blumera, Ervinga Goffmana. Jürgen Habermas podejmuje również próby integracji wskazanych koncepcji z refleksją nad Weberowską ideą racjonalności. Włącza w swój projekt koncepcję racjonalności komunikacyjnej Stephena E. Toulmina, Richarda D. Rieke'a i Allana Janika. Na tym tle wyróżnia różne typy racjonalności oraz interesów konstytuujących poznanie (świata). Koncepcja rozwoju moralnego Kohlberga sugeruje również funkcje prawa w kontekście wkładu, jakie to prawo wnosi do procesu rozwoju jednostki/grupy społecznej

<sup>10</sup> W koncepcji Habermasa etapy rozwoju poznawczo-moralnego uwolnione zostały od wieku.

przysługują mu z racji bycia niezależnym, wolnym podmiotem, przyjmującym odpowiedzialność za własne czyny i słowa. Odpowiedzialność ulokowana jest jeszcze w normatywno-oceniającej kulturze społecznej, która potrafi operować racjonalnością praktyczną i nie łączyć tego charakterystycznego sposobu myślenia z racjonalnością techniczną. Niezrozumiała jest jeszcze dla niego racjonalność komunikacyjna stojąca u podstaw etyki mowy.

Na tym tle sformułowałam następujące problemy szczegółowe:

1. W jakim zakresie grono pedagogiczne respektuje ustawę z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej oraz rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 18 stycznia 2007 r.?

2. Jakie zachowania przejawia grono pedagogiczne wobec praw wyższego rzędu dających podstawę do formułowania treści wewnątrzszkolnych systemów oceniania?

3. Jakie zachowania przejawia grono pedagogiczne wobec osób upominających się o respektowanie prawa oraz tych, które podają w wątpliwość zgodność treści wewnątrzszkolnych systemów oceniania z prawami wyższego rzędu?

## 2. Grono pedagogiczne wobec ustawy o dostępie do informacji publicznej i rozporządzenia MSWiA

W badanych 27 liceach ogólnokształcących funkcjonujących na terenie miasta Szczecina dokumenty szkolne, do których zaliczam statuty szkolne, wewnątrzszkolne systemy oceniania (WSO), przedmiotowe systemy oceniania (PSO) oraz regulaminy dotyczące usprawiedliwień lub regulaminy oceny z zachowania, opracowywane są zgodnie z procedurą ekskluzywności. Oznacza to, że część osób, tzn. uczniowie i ich rodzice lub reprezentanci uczniów i rodziców, do których prawo to jest kierowane (w sensie respektowania i obowiązywania) zostają wykluczeni z procesu jego formułowania. Rady rodziców uczestniczą co najwyżej w procesie zatwierdzania tych przepisów.

Autorzy Białej Księgi nBIP (w nawiązaniu do ustawy o dostępie do informacji publicznej) nie kryją, że jawność<sup>11</sup> treści o działalności podmiotów realizujących zadania publiczne zmierza do zmniejszenia szumu informacyjnego, będącego podstawą manipulowania treścią zgodnie z interesem podmiotu podlegającego ustawie. Nie chodzi w niej tylko o ujawnianie niegospodarności ale też o brak uczciwości oraz manipulowanie przez administrację szkolną i grono pedagogiczne samym procesem dostępu do informacji przez podejmowanie arbitralnych decyzji

<sup>11</sup> J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 211.

dotyczących wprowadzania ograniczeń w ich udostępnianiu<sup>12</sup> (np. ograniczenia w umieszczaniu ważnych z punktu widzenia realizacji procesu kształcenia i wychowania treści). Poza tym jawność jest nie tylko probierzem partykularnych interesów. Stanowi ona również potencjał uwalniania się podmiotu/ów od ciasnoty umysłowej, uwikłanej w system prekonwencyonalnych działań strategicznych oraz egocentryzmu poznawczo-moralnego.

Pośród 27 przebadanych szkół 2/3 publicznych liceów respektuje ustawę o dostępie do informacji publicznej na domowych stronach internetowych w tym sensie, w jakim podają oni do publicznej wiadomości treść szkolnych statutów. Pozostałą część tworzą wszystkie szkoły niepubliczne oraz 1/5 szkół publicznych. Zatem nie wszystkie szkoły, w tym przede wszystkim szkoły niepubliczne, respektują ustawę.

Tabela 1. Respektowanie przez szkoły ustawy o dostępie do informacji publicznej

Rodzaj dokumentu		Szkoły niepubliczne o uprawnieniach szkoły publicznej		Szkoły publiczne		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Statut	nie	3	90,00	9	39,13	12	44,44
	tak	1	10,00	14	60,87	15	55,56
	ogółem	4	100,00	23	100,00	27	100,00
WSO	nie	4	100,00	5	21,74	9	33,33
	tak	–	–	18	78,26	18	66,67
	ogółem	4	100,00	23	100,00	27	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w odniesieniu do WSO oraz PSO. Tylko nieco ponad połowa szkół decyduje się na upublicznienie własnych regulaminów dostarczających informacji na temat obowiązującego w szkole systemu oceniania a tylko jedna z nich (publiczna) zdecydowała się na umieszczenie na stronie standardów ocen przedmiotowych.

### 3. Zachowania grona pedagogicznego wobec praw wyższego rzędu dających podstawę do formułowania treści wewnątrzszkolnych systemów oceniania

Mówiąc o prawach wyższego rzędu, mam na myśli wszystkie te przepisy prawa stanowionego, którym wewnątrzszkolne dokumenty muszą być podporządkowane

<sup>12</sup> Biała Księga Nowego BIP, MSWiA, Departament Informatyzacji, Warszawa 2006, ss. 9, 16.

z racji istnienia hierarchii praw w demokratycznym państwie prawa. W pierwszej kolejności podaję przykłady norm, które uznałam za naruszające prawa wyższego rzędu, dzieląc je na te, które bezpośrednio regulują normatywny wymiar świata życia szkoły w zakresie realizacji funkcji kształcącej, oraz te, które są bezpośrednio związane z procesem wychowania. W drugiej kolejności prezentuję reakcję grona pedagogicznego w sytuacjach, gdy uczniowie lub rodzice podają w wątpliwość zapisy w dokumencie szkolnym. Obie te sfery się przenikają, tworząc kulturowy krajobraz świadomości grona pedagogicznego odzwierciedlanego w interakcjach z uczniami i rodzicami.

### Przykłady norm zawartych w wybranych WSO

#### Proces kształcenia:

- Za brak zadania domowego uczeń otrzymuje ocenę niedostateczną.
- Na każdej lekcji sprawdzane jest, czy wykonana została praca domowa, zaś jej jakość w miarę potrzeb, lecz nie rzadziej niż raz w semestrze.
- Uczeń, który otrzymał ocenę „0”, ma obowiązek przystąpić do sprawdzianu [...] w terminie dodatkowym ustalonym przez nauczyciela.
- Obecność ucznia na zapowiadanej pracy klasowej (sprawdzianie) jest obowiązkowa! Nieusprawiedliwiona nieobecność skutkuje oceną niedostateczną. Usprawiedliwiona – nakłada obowiązek zaliczenia go w terminie i w formie wskazanej przez nauczyciela. W przypadku nieusprawiedliwionej nieobecności w wyznaczonym dodatkowym terminie uczeń otrzymuje ocenę niedostateczną.
- Korzystanie z niedozwolonych przez nauczyciela pomocy uznane zostanie za kradzież własności intelektualnej i ocenione na niedostateczny bez prawa poprawy tej oceny.
- Nauczyciel zajęć edukacyjnych może stworzyć uczniowi możliwość poprawienia oceny z pracy klasowej i sprawdzianu.
- Sprawdzone i ocenione pisemne prace kontrolne uczeń i jego rodzice (prawni opiekunowie) otrzymują do wglądu na zasadach określonych przez nauczyciela.
- Na wniosek ucznia lub jego rodziców (prawnych opiekunów) nauczyciel ustalający ocenę uzasadnia ją.
- Uczeń może zawsze zgłosić nieprzygotowanie z powodów losowych. W tym wypadku musi przedstawić nauczycielowi zaświadczenie potwierdzające ten fakt podpisane przez rodziców/opiekunów ucznia lub inny dokument potwierdzający.
- Uczeń w razie przystąpienia do egzaminu klasyfikującego nie może prosić o przydzielenie innego nauczyciela do komisji egzaminacyjnej niż nauczyciel prowadzący.
- Nauczyciel ma prawo do odczytania ocen na forum klasy.
- Uczeń z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej specjalistycznej podpisuje z nauczycielem zajęć edukacyjnych kontrakt. Uczeń jest zobo-

wiązany do stosowania się do zaleceń kontraktu podpisanego między uczniem, rodzicem (prawnym opiekunem) i nauczycielem. W przypadku niewywiązywania się z kontraktu przez ucznia nauczyciel ma prawo wystawić ocenę niedostateczną z przedmiotu na zakończenie semestru lub roku szkolnego.

#### **Proces wychowania:**

- O usprawiedliwieniu nieobecności decyduje wychowawca klasy.
- Za opuszczanie zajęć bez usprawiedliwienia uczniów podlega systemowi działań dyscyplinujących, zapisanych stosowną procedurą: 5–10 godz. nieobecnych nieusprawiedliwionych w jednym miesiącu – upomnienie wychowawcy (zapis w dzienniku), dwa kolejne upomnienia lub 20 godz. skutkują naganą wychowawcy (druk szkolny – do podpisu rodziców), brak poprawy (powyżej 20 godz. do 30 godz. – rozmowa dyscyplinująca z pedagogiem w obecności wychowawcy, rodziców).
- Niespełnianie obowiązku nauki podlega egzekucji w trybie przepisów o postępowaniu egzekucyjnym w administracji.
- Ocenę nieodpowiednią z zachowania otrzymuje uczeń, który nie robi nic pozytywnego na rzecz klasy i szkoły.

## **4. Zachowania grona pedagogicznego wobec osób upominających się o respektowanie prawa oraz tych, które podają w wątpliwość zgodność treści WSO z prawami wyższego rzędu**

#### **Do uczniów:**

- Ja tu stanowią prawo! Nie będziecie mi mówić, jak mam rozumieć to, co sama napisałam i ustaliłam.
- Bezczelność wasza nie zna granic! Nie będziesz mi mówił, jakie są TWOJE prawa!
- Ja nic nie muszę! „Winien” to mój przywilej, a nie obowiązek!
- Chcesz coś od szkoły? A rodzice zapłacili za komitet rodzicielski?

#### **Do rodziców:**

- A czego tu nie rozumieć? Wszystko przecież jest jasne!
- Pani chyba nie mówi poważnie! Tak zawsze było w naszej szkole!
- Nie będę z panią rozmawiała na temat sposobu prowadzenia zajęć i informowania uczniów o ich postępach. Nie mam sobie nic do zarzucenia!
- Mam duże sukcesy! Pracuję z olimpijczykami! Wiem, na czym polega nauczanie!

- Pan jest informatykiem, to Pan lepiej zrozumie niż żona!
- Nie uczy się! I dlatego ma jedynki!
- W domu ma się uczyć!
- To JA decyduję o kryteriach i zasadach oceniania!
- Za kartkówki stawiam albo 1 albo 5!
- Sprawdzam zadania dodatkowe (na ocenę celującą) tylko pod warunkiem, że uczeń wykona poprawnie wszystkie inne zadania!
- Nie powtarzam dwa razy tych samych treści! Nie mam na to czasu! Muszę realizować program!
- Będzie mogła zaliczyć rozdział X, jeśli będą postępy w następnych partiach materiału!
- Wzorze zachowań wynoszą z domu!
- Pani chyba nie ma nic innego do roboty w domu, tylko zajmować się sprawami szkoły! No! Chyba nic nie załatwimy! Idziemy do domu!
- Regulamin pozwala mi stawiać oceny niedostateczne za nieobecności!
- Mogła Pani wysłać esemesa i uprzedzić wychowawcę, że dziecka w szkole nie będzie! Nie dostałoby wtedy oceny niedostatecznej! Nauczycielka postąpiła słusznie! Tak ma zapisane w PSO! Musimy ich jakoś dyscyplinować! Proszę nie żartować, to tylko X groszy!
- Dopóki nie zmienimy naszych wewnętrznych przepisów, nauczyciele MAJĄ PRAWO się nim posługiwać, a uczniowie MUSZĄ je respektować!
- „Powinności” ujęte w regulaminie to nie obowiązki, lecz przywileje, z których nauczyciel może skorzystać lub nie!
- Nie będę robić ksero ze sprawdzianów! Nie mogę dopuścić, żeby ktoś naruszał moje prawa autorskie!
- Art. 13 Kodeksu cywilnego upoważnia mnie do podpisywania z uczniami kontraktów!

## Wnioski

Zaprezentowane wyżej przykłady pozwalają nakreślić obraz zachowania grona pedagogicznego wobec osób podających w wątpliwość normatywny składnik interakcji społecznych, które uwikłane są w reprodukcję strukturalnych składników świata życia codziennego szkoły. Świadomość grona pedagogicznego, zobiektywizowana w postaci zapisów w WSO oraz reakcji na opór i wyrażaną niezgodę na stosowanie przez to grono przemocy, można scharakteryzować jako egocentryczny rozum zorientowany na maksymalizację reprodukcji własnych partykularyzmów, uwikłanych w kulturowe powielanie syndromu swawolnego Dyżia, który – mocą samowoli uznania przestrzeni szkolnej za własną – nie dopuszcza do poddania krytyce tego, co sam egocentryczny rozum ustanowił i uznał za obowiązujące.

Szkoła jawi się w tym wycinku rzeczywistości jako prywatny folwark grona pedagogicznego. Jest światem życia codziennego, w którym normatywny oraz osobowościowy składnik reprodukuje się w duchu jednowymiarowych, powielanych z pokolenia na pokolenie pedagogów wyobrażeń o kulturze szkoły. Ten monocentryczny obiektywizm ujawnia kulturowy zasób szkoły akceptujący „osobisto-prywatną” wiedzę oraz wzory interpretacji, odwiecznie reprodukowane w postaci jednowymiarowo opisywanych stanów rzeczy, faktów, zjawisk.

Konformizm w respektowaniu ustawy o dostępie do informacji publicznej przeplata się z jednej strony z egocentryczną innowacyjnością, wyrażającą się w produkcji egzotycznych treści WSO, a z drugiej – z niczym nieskrępowanym stosowaniem przemocy wobec tych, którzy ośmielają się upominać o swoje prawa oraz żądają uzasadnienia słuszności formułowanych norm realizowanych w procesie kształcenia i wychowania oraz ich obowiązywania na terenie szkoły.

Jest to innowacyjność wyrażająca pogardę dla praw człowieka, dziecka (ucznia) i rodzica. Podaje ona w wątpliwość elementarną wiedzę na temat tego, co się dzieje w tych okolicznościach, w zewnętrznych wobec szkoły światach życia codziennego. Współczesna wiedza pedagogiczna na temat wychowania i kształcenia, a także na temat funkcjonowania demokratycznego państwa prawa, w którym szkoła jest instytucją realizującą zadania publiczne, jest wiedzą oderwaną od tej rzeczywistości. Pytanie o to, czy grono pedagogiczne nie podważa przypadkiem poznawczo-moralnego etosu szkoły i czy nie jest ona katalizatorem rozwoju poznawczego podmiotów edukacji szkolnej, wydaje się uzasadnione.

## Literatura

- Biała Księga Nowego BIP, MSWiA, Departament Informatyzacji, Warszawa 2006.
- Habermas J., *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, tłum. W. Lipnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Habermas J., *Niektóre trudności próby związania teorii z praktyką. Wprowadzenie do nowego wydania*, w: idem, *Teoria i praktyka*, tłum. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983.
- Habermas J., *Przelicytować uczasowioną filozofię źródeł: Derrida i krytyka fonocentryzmu*, w: idem, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000.
- Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1–2, tłum. A.M. Kaniowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999.



Grażyna Głębocka

Gimnazjum im. I.J.Paderewskiego w Skórzewie

## Problemy i kontekst nauczania etyki w szkole w świadomości dzieci, rodziców i nauczycieli

W niniejszym artykule pragnę podzielić się doświadczeniami i refleksjami z nauczania etyki w podmiejskiej szkole gimnazjalnej, w której uczę od 2010 r. Kiedy rozpoczynałam tę pracę, nie było dostępnych podręczników etyki dla dzieci i młodzieży ani programu nauczania tego przedmiotu w gimnazjum<sup>1</sup>. Prawie wszystkie materiały z tej tematyki kierowane były do dorosłego, ukształtowanego już czytelnika lub starszej młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. Poszukując odpowiedniej literatury, zgromadziłam sporo pozycji z zakresu filozofii i etyki, obok książek akademickich, starając się przystosować wybrane treści do możliwości młodszego odbiorcy. Opracowałam własny program nauczania etyki w gimnazjum, który poszerzałam i modyfikowałam przez ostatnie lata pracy.

Młodzież, która uczestniczy w zajęciach, poszukuje głównie odpowiedzi na nurtujące ją w tym okresie rozwojowym pytania i często są to pytania filozoficzne, dotyczące właśnie etyki. Dotyczą one takich zagadnień, jak: poszukiwanie i budowanie własnej tożsamości, sens ludzkiego życia, tolerancja, wolność, sprawiedliwość i prawa człowieka, także ucznia. Młodzież potrzebuje przestrzeni i odpowiedniej atmosfery do rozmowy na te tematy, do bycia wysłuchanym. Chętnie korzysta też z możliwości myślenia, rozważania, na co zwykle jest najmniej czasu na innych lekcjach.

W ciągu czterech lat mojej pracy w szkole uczniów zainteresowanych udziałem w lekcjach etyki spotkałam 32 (16 dziewcząt, 16 chłopców), z czego 20 uczęszczało na zajęcia (14 już ukończyło, 5 nadal się uczy, 1 po roku przeniósł się do innej szkoły), a 12 zrezygnowało na początku lub w trakcie nauki (7 chłopców, 5 dziewcząt).

---

<sup>1</sup> Program autorski „W poszukiwaniu wartości i zasad” powstał i ulegał modyfikacjom w latach 2010–2013. Jest wykorzystywany do prowadzenia lekcji etyki w gimnazjum.

Zdecydowana większość uczniów uczęszcza na lekcje religii katolickiej, mniejszość wybiera etykę lub nie dokonuje żadnego wyboru.

Rodzice często rezygnują z posyłania swoich dzieci na etykę z powodu niedogodnej pory zajęć (po lekcjach, często uczniowie muszą czekać na zajęcia w świetlicy, ponieważ grupy są łączone z różnych klas i poziomów). Zdarza się też, że rodzice ulegają naciskom dziecka, które nie chce podejmować wysiłku związanego z nauką przedmiotu, który nie jest obowiązkowy. W efekcie coraz więcej dzieci nie uczęszcza ani na religię, ani na etykę.

Uczniowie rezygnują głównie z powodów organizacyjnych – często muszą czekać co najmniej godzinę po lekcjach, a gdy większość klasy ma religię, mają oni tzw. okienko, które spędzają pozostawieni sami sobie i nie zawsze w sposób dla siebie korzystny. Dzieje się tak dlatego, że dyrekcja i grono pedagogiczne nie biorą pod uwagę etyki przy układaniu planu lekcji. Religia natomiast uwzględniana jest od początku organizacji zajęć na dany rok szkolny, odbywa się przy tym o różnych porach dnia, a nie na początku czy końcu lekcji w danym dniu.

Trudnością w organizacji nauki etyki w szkołach wiejskich jest również kwestia dojazdu dzieci i młodzieży z bardziej oddalonych miejscowości. Takiego problemu nie ma w szkołach miejskich, zwłaszcza na osiedlach, gdzie uczniowie mieszkają w pobliskich blokach. Organizacja zajęć dla grup międzyszkolnych, zwłaszcza na terenach podmiejskich czy wiejskich, wydaje się więc niewykonalna.

Oczywiście pozostaje jeszcze kwestia zatrudnienia wykwalifikowanych nauczycieli, co wiąże się z kosztami finansowymi. A gdyby organizować lekcje na takich zasadach jak zajęcia z języków obcych, gdzie klasa podzielona jest na dwie grupy, koszty jeszcze wzrosną, choć jakość nauki też.

Zważywszy na wszystkie trudności związane z organizacją lekcji etyki, nie może dziwić to, że dyrektorzy zwykle nie są zainteresowani informowaniem rodziców i uczniów o możliwości uczenia się tego przedmiotu. Wprawdzie zgodnie z ustaleniami prawnymi szkoła ma obowiązek zapewnić lekcje etyki, ale tylko wtedy, gdy zgłosi się przynajmniej 7 chętnych<sup>2</sup>.

W szkole, w której pracuję, taka informacja przekazywana jest już na etapie wypełniania formularza rekrutacyjnego. Rodzic zaznacza swój wybór pomiędzy religią a etyką. Nie jest to wprawdzie rozwiązanie najlepsze, ponieważ sugeruje wybór wykluczający, ale w pewnym stopniu wychodzi naprzeciw potrzebom części rodziców. Problemy pojawiają się jednak później, na etapie realizacji zło-

---

<sup>2</sup> Zgodnie z podpisaną przez minister edukacji Joannę Kluzik-Rostkowską nowelizacją rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach z dnia 14 kwietnia 1992 r., od września 2014 r. wystarczy jeden chętny uczeń w szkole, by dyrektor był zobowiązany zorganizować lekcje etyki. Jest to rezultat wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu z dnia 15 czerwca 2010 r. w sprawie Grzelak przeciwko Polsce.

żonej rodzicom oferty. Chodzi tu o tworzenie planu lekcji bez brania pod uwagę mniejszości zainteresowanej nauką etyki.

Pozytywnym aspektem całej sytuacji jest to, że zajęcia z etyki odbywają się w małych grupach naprawdę zainteresowanych uczniów. Przeprowadzenie lekcji w blisko 30-osobowej grupie jest praktycznie niewykonalne w takiej formie, jaka jest optymalna, czyli w formie dialogu. Pytanie zatem, czy jeśli etyka stałaby się przedmiotem obowiązkowym, to spełniałaby pokładane w niej nadzieje wychowawcze, czy też okazałoby się tylko kolejnym elementem programu.

W związku z tym przeprowadziłam krótką anonimową ankietę wśród uczniów klas pierwszych na temat nauczania etyki w szkole. Ankieta zawierała cztery pytania:

1. Czym jest etyka?
2. Czy uczyłeś/uczyłaś się etyki w szkole podstawowej?
3. Czy wiesz, że w tej szkole możesz uczyć się etyki?
4. Czy chciałbyś/chciałabyś uczyć się etyki w gimnazjum i/lub szkole ponadgimnazjalnej?

W badaniu wzięło udział 102 uczniów ze wszystkich czterech klas pierwszych.

Na pytanie „Czym jest etyka?” padały odpowiedzi, które można zaklasyfikować do sześciu kategorii:

- A. Nie wiem (35 odpowiedzi).
- B. Etyka to lekcja zamiast religii/podobna do religii (28 odpowiedzi).
- C. Inne odpowiedzi (13 odpowiedzi).
- D. Etyka dotyczy filozofii i moralności (12 odpowiedzi).
- E. Etyka to nauka o różnych religiach (8 odpowiedzi).
- F. Etyka to lekcja dobrego wychowania, *savoir-vivre*'u (6 odpowiedzi).

Przykłady odpowiedzi uczniów:

B

*Etyka to zajęcia zamiast religii.*

*Osoba niewierząca, wyznająca inną religię ma prawo uczestniczyć w zajęciach etyki.*

*Zajęcia dla tych, co nie uczęszczają na zajęcia z religii.*

*Etyka to tak jakby religia dla niechrześcijan.*

C

*Nie [wiem], królową nauk.*

*Naukę.*

*Jest to przedmiot uczący etyki.*

*Inny rodzaj uczenia się.*

*To nauka niereligijna i niewierząca w Boga.*

*Uczymy się tam o życiu i o śmierci, uczęszczają tam osoby niewierzące w Boga.*

*Wiedza o ludziach, kontakt z innymi.*

*Gadaniem o Szekspirze, Konfucjuszu i innych filozofach i poetach.*

*Niczym.*

*Nudą! (osoba, która nie uczyła się etyki)*

**D**

*To nauka o podstawach moralnego postępowania.*

*Etyka jest nauką o życiu człowieka. Uczy się tam tolerancji i dobra ludzkiego.*

*Nauka o znaczeniu ludzkiej duszy i moralności.*

*Etyka jest przedmiotem dotyczącym filozofii i moralności.*

*Etyka to nauka o prawach moralnych.*

**E**

*Nauką o innych religiach niż chrześcijaństwo.*

*To nauka o wszystkich religiach.*

*Jest to nauka o wierze w Boga.*

**F**

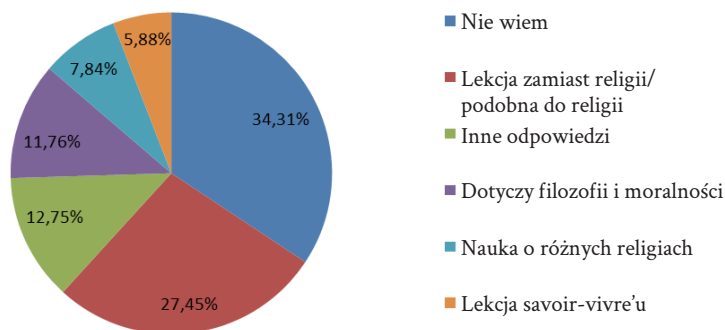
*Lekcją dobrych manier.*

*Jest to lekcja dotycząca wychowania.*

*Zajęcia z kultury.*

Uzyskane wyniki wskazują, że większość badanych uczniów nie wie, czym jest etyka, lub traktuje ją jako ekwiwalent religii bądź utożsamia z religioznawstwem czy nauką dobrych manier. Tylko niecałe 12% podaje prawidłową odpowiedź.

Wykres 1. Czym jest etyka?



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Z odpowiedzi udzielonych na trzy pozostałe pytania w ankiecie wynika, że: na 102 badanych 6 uczyło się etyki w szkole podstawowej (5,88%), 96 nie miało tego przedmiotu (94,12%); 85 badanych wie, że ma możliwość uczenia się etyki w obecnej szkole (gimnazjum; 83,33%), 17 – nie ma takiej świadomości (16,67%); 22 badanych chciałoby uczyć się etyki (21,57%), 77 deklaruje wolę przeciwną

(75,49%), 3 nie ma zdania na ten temat (2,94%). Przy czym wśród osób, które nie chcą uczyć się etyki, jest 4 uczniów, którzy mieli etykę w szkole podstawowej, a wśród uczniów, którzy nie mieli okazji uczyć się tego przedmiotu, 20 chciałoby to zmienić.

Status etyki w szkole i standard nauczania tego przedmiotu wynika przede wszystkim ze świadomości nauczycieli i rodziców co do znaczenia kształcenia etycznego i szerzej – filozoficznego dla pełnego rozwoju dzieci i młodzieży, oraz świadomości tych ostatnich co do oferty edukacyjnej, która powinna być atrakcyjna i dostępna. Wiąże się to z koniecznością szerzenia informacji w społeczeństwie na temat tego, czym jest etyka i jakie jest jej miejsce w szkole, w celu zwalczania narosłych wokół niej nieporozumień i stereotypów. Nakłada to szczególny obowiązek moralny na nauczycieli tego przedmiotu, aby wykonywali swą pracę rzetelnie, a na kierujących placówkami edukacyjnymi oraz odpowiedzialnych za politykę oświatową – aby stwarzali dogodne po temu warunki. W ciągu ostatnich trzech lat dużo zmieniło się w tym zakresie na lepsze, wzrosła liczba szkół w Polsce, w których naucza się etyki, jednak nadal wiele pozostaje do zrobienia.



### **CZĘŚĆ III**

Artysta – filozof – dydaktyk.  
Integracja edukacji artystycznej z edukacją  
filozoficzną, etyczną i estetyczną w szkole





Jan Wasiewicz

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

Wydział Edukacji Artystycznej

## „Obrazy, głupcze!” Wykorzystanie materiałów wizualnych w nauczaniu filozofii. Z doświadczeń dydaktyka

Nie jest niczym odkrywczym konstatacja, że żyjemy w kulturze powszechnej dominacji obrazów. Choć przedstawienia wizualne od niepamiętnych czasów były ważnym elementem każdej kultury, to w naszych czasach ich obecność jest szczególnie *nomen omen* widoczna. Kluczowe momenty tego procesu to pojawienie się obrazu fotograficznego, którego wynalezienie było – zdaniem Rolanda Barthes’a – przełomem w dziejach świata<sup>1</sup>, a następnie powstanie filmu, telewizji, zapisu wideo czy wreszcie cyfrowych technik rejestracji obrazu wraz ze sposobami ich masowego rozpowszechniania przez sieci teleinformatyczne, w szczególności Internet, dzięki którym nadawanie i odbieranie wizualnych komunikatów przybrało rozmiary dotychczas niespotykane. Zwłaszcza te wymienione jako ostatnie, tj. techniki cyfrowe, sprawiają, że relatywnie wąskie grono twórców tych obrazów, które miały szerszy zasięg oddziaływania, coraz bardziej się powiększa i obejmuje potencjalnie wszystkich posiadających urządzenia do rejestracji obrazu cyfrowego i dostęp do ogólnosięciowej sieci. O ile więc takie media, jak: fotografia, film, telewizja czy wideo, przyczyniły się do umasowienia odbiorcy tworzonych dzięki nim obrazów, o tyle techniki cyfrowe skutkują także umasowieniem nadawcy. Rację ma więc niemiecki historyk sztuki i filozof Gottfried Boehm, gdy powiada, że dzięki pojawieniu się technologii cyfrowej pod koniec XX wieku „obraz zyskał niespotykaną wcześniej elastyczność, wszechobecność i użyteczność”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, KR, Warszawa 1996, s. 149.

<sup>2</sup> G. Boehm, W.J.T. Mitchell, *Zwrot obrazowy a zwrot ikoniczny: dwa listy*, w: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Znak, Kraków 2012, s. 100.

Rozpoznanie tej proliferacji różnego rodzaju wizerunków zostało na gruncie nauk społecznych i humanistycznych określone mianem zwrotu obrazowego, zwanego też ikonicznym, wizualnym czy piktorialnym<sup>3</sup>. Pierwszymi badaczami, którzy użyli tego pojęcia, byli w połowie lat 90. wspomniany Boehm oraz znany amerykański teoretyk kultury wizualnej i krytyk literacki, William J. T. Mitchell. Ten ostatni charakteryzował zwrot obrazowy jako

[...] zdanie sobie sprawy z tego, że podczas gdy reprezentacja piktorialna istnieje z nami od zawsze, to jednak właśnie w tej chwili w nieunikniony sposób daje znać o sobie na każdym poziomie kultury i z niespotykaną dotąd siłą – od najbardziej wyrafinowanych filozoficznych spekulacji do najzwyklejszych produkcji mass mediów<sup>4</sup>.

Mitchell ubolewał później nad tym, że nie został właściwie zrozumiany, że przypisano mu bezpodstawnie pogląd, jakoby rzeczą oczywistą było to, iż „w naszych czasach obrazy wizualne zastąpiły słowa w roli dominującej formy wyrażania”<sup>5</sup>. A tymczasem chodziło mu, jak pisze, właśnie o przeciwstawienie się powszechnie przyjmowanym poglądom na temat „wypierania słów przez obrazy”, że „obsesja epoki nowoczesnej na punkcie widzenia i reprezentacji wizualnej czyni z niej okres wyjątkowy czy bezprecedensowy”<sup>6</sup>. Jego zdaniem:

Zwrot obrazowy czy też wizualny nie jest zatem niczym właściwym wyłącznie współczesności. To powracająca figura narracyjna, która przybiera dziś bardzo szczególną postać, jednak, jak się wydaje, w swojej podstawowej formie pojawia się w nieskończenie różnorodnych okolicznościach. Krytyczne, w perspektywie historycznej, wykorzystanie tej figury może mieć diagnostyczną siłę w analizie sytuacji, w których pojawieniu się nowego medium, wynalazku technicznego lub praktyki kulturowej towarzyszą symptomy trwogi lub euforii (zazwyczaj obu) związanej z „tym, co wizualne”<sup>7</sup>.

Jednymi z tych, którzy zdają się zdradzać wspomniane przez Mitchella symptomy jeśli nie trwogi, to z pewnością niepokoju wobec dzisiejszej powszechności obrazu wizualnego, są filozofowie (oczywiście nie *en masse*), uprawiający swój dyskurs przede wszystkim za pomocą medium, jakim jest słowo, szczególnie pisane. Podzielają oni powszechne w kulturze zachodniej przekonanie, że słowo

<sup>3</sup> Zob. na ten temat: W.J.T. Mitchell, *Zwrot piktorialny*, „Kultura Popularna” 1(23)/2009, ss. 5–19; P. Sztompka, *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, w: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo...*, ss. 20–24. W antologii tej znajdują się też inne teksty Mitchella, jak również cytowany tekst Gottfrieda Boehma. Warto także po krytyczną analizę tego zjawiska sięgnąć do A. Leśniak, *Ikono-filia. Francuska semiologia pikturalna i obrazy*, IBL PAN, Warszawa 2013, ss. 33–40.

<sup>4</sup> W.J.T. Mitchell, *Zwrot piktorialny*, s. 8.

<sup>5</sup> W.J.T. Mitchell, *Czego chcą obrazy? Pragnienia przedstawień, życie i miłość obrazów*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2013, s. 43.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 374.

<sup>7</sup> Ibidem, ss. 374–375.

mówione jest „najwyższą formą praktyki intelektualnej”, zaś przedstawienia wizualne to tylko „podrzędne ilustracje pojęć”<sup>8</sup> (Nicholas Mirzoeff). Hans Belting w swojej *Antropologii obrazu* dopowiada, że tradycja, która gloryfikowała jako postęp przejście od magicznego do racjonalnego obrazu świata patrzyła sceptycznie, z góry na wykonywanie obrazów jako praktyki rzekomo archaicznej:

Z obrazami wydawała się być związana ciemność, którą pokonać zdołało dopiero światło oświeconej refleksji: to, co kiedyś w archaicznym sensie było obrazem, wyklarowało się w procesie ewolucji albo w język (z właściwym mu użyciem symboli i metafor), albo w sztukę. Dlatego dziś powrót obrazów wzbudza szczególną nieufność, jawi się bowiem jako recydywa uznanej za przezwyciężoną wiary w obrazy<sup>9</sup>.

Daleki od bagatelizowania tej nieufności i popadania w drugą skrajność, tj. euforyczny zachwyt nad wizualnością, chciałbym mimo to pokazać, jak filozof może „przechwycić” ikoniczność w sensie, w jakim używał terminu „przechwytywanie” (*détournement*) Guy Debord w swej znanej pracy *Społeczeństwo spektaklu*<sup>10</sup>. Innymi słowy, chciałbym zaprezentować to, jak można wykorzystać materiały wizualne (obrazy, infografiki, fotografie, kolaże itp.) w nauczaniu filozofii, nie tylko jako ilustracje uatrakcyjniające wykład, ale także jako narzędzie rozjaśnienia i pogłębiania rozumienia określonych zagadnień filozoficznych. Jak słusznie bowiem zauważył N. Mirzoeff, wizualizacja nie zastępuje dyskursu, „lecz czyni go bardziej zrozumiałym, szybszym i efektywniejszym”<sup>11</sup>.

Chciałbym tu odnieść się do własnego doświadczenia jako wykładowcy filozofii na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu. Wygłaszam tam wykłady z wprowadzenia do filozofii na I, II i III roku studiów licencjackich dla niemalże wszystkich kierunków studiów oraz wykłady z estetyki dla studentów II roku edukacji artystycznej. I w myśl zasady sformułowanej przez Rudolfa Arnheima w książce *Myślenie wzrokowe* – zasady, która głosi, że „Myślenie domaga się obra-

<sup>8</sup> N. Mirzoeff, *Czym jest kultura wizualna?*, w: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo...*, s. 163.

<sup>9</sup> H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, Universitas, Kraków 2007, ss. 30–31, 43.

<sup>10</sup> Mateusz Kwaterko, tłumacz G. Deborda, krytykując wcześniejszy przekład tego terminu jako „odwrócenie”, powiada: „*Détournement* nie polega [...] na odwracaniu myśli jakiegoś autora, lecz na przywracaniu jej, jakby powiedział Hegel, »potęgi negatywności«. Przechwycony fragment zostaje wyrwany ze swojego kontekstu (a niekiedy poddany dodatkowym, często daleko idącym przekształceniom), traci tym samym w całości lub częściowo swoje pierwotne znaczenie, następnie zostaje umieszczony w nowym kontekście, poszerzonym i nadrzędnym względem pierwotnego [...], a tym samym otrzymuje znaczenie nowe, wzbogacone, poprawione i uwspółcześnione, jak gdyby wydobyto z niego drzemiące w nim możliwości, pozwolono mu znów się rozwijać”. M. Kwaterko, *Od tłumacza*, w: G. Debord, *Społeczeństwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, PIW, Warszawa 2006, s. 217.

<sup>11</sup> N. Mirzoeff, *Czym jest kultura wizualna?*, s. 163.

zów, a obrazy zawierają myśli<sup>12</sup> – staram się, o ile to możliwe, korzystać z różnych środków obrazowania, omawiając określone zagadnienia filozoficzne.

Ponieważ nie jestem artystą, więc niejako w duchu Sokratesa, który twierdził, że sam wiedzy nie posiadając, wyciąga ją od innych, jako swoisty akuszer myśli, staram się być – oczywiście *toutes proportions gardées* – akuszerem obrazów czy szerzej: wizualnych przedstawień „rodzonych” przez moich studentów, zainspirowanych problematyką filozoficzną poruszaną na wykładach. Zachęcam ich także do napisania krótkiego komentarza do wykonanej pracy, opisującego, jaki problem filozoficzny zamierzali ukazać, jak sami na to zagadnienie patrzą itd. Aby ich zachęcić do wykonywania takich „filozoficznych” dzieł sztuki, zawsze informuję, że ich praca, wykonana w dowolnej technice artystycznej, będzie brana pod uwagę przy ocenie końcowej oraz prezentowana przeze mnie na wykładach, z zaznaczeniem, kto jest jej autorem. Gdy wprowadziłem ten element jako nieobowiązkową formę zaliczenia, oddźwięk był dość duży. Zachęcony sukcesem, w następnym roku uczyniłem nawet wykonanie takiej pracy obowiązkowym elementem zaliczenia przedmiotu. Jednak przymuszanie do tego typu twórczości nie zawsze odnosi dobry skutek i wiele prac było nie tylko niezbyt interesujących pod względem filozoficznym, ale jeszcze wątpliwej wartości artystycznej. Sprawdziła się stara prawda, że autentyczna twórczość jest aktem wolności i przymuszanie do tworzenia nie daje zwykle dobrych rezultatów. Zrezygnowałem więc z obligatoryjnej pracy artystycznej i teraz wykonują ją tylko ci, którzy czują wewnętrzną potrzebę jej wykonania lub są po prostu ambitni, niejednokrotnie zaś charakteryzują się oboma przymiotami.

Swoje wykłady zaczynam właściwie od zagadnień metafizycznych, poruszając kwestię stereotypowych wyobrażeń na temat filozofii i filozofów. A jak pojawia się to zagadnienie, to nie może oczywiście zabraknąć znanej wszystkim rzeźby Augusta Rodina *Myśliciel* jako stereotypowego przedstawienia filozofa. Wizerunkowi *Myśliciela* towarzyszą dwa cytaty: jeden z Maxa Stirnera, drugi z Jean-Jacques’a Rousseau. Służą one z jednej strony wskazaniu, że w filozofii chodzi o myślenie, zwłaszcza o sprawach ważnych, fundamentalnych, uniwersalnych i ostatecznych, ale z drugiej ich funkcją jest problematyzowanie tego powszechnego wyobrażenia – czyż bowiem jednym z podstawowych zadań filozofii nie jest właśnie podważanie zastanych, rzekomo oczywistych prawd, utrwalonych stereotypów i przesądów, również tych dotyczących jej samej? Zarówno bowiem ironiczna wypowiedź Stirnera, jak i wyrażony wprost pogląd Rousseau stają w poprzek mainstreamu zachodniej tradycji filozoficznej, przypisującej czynności myślenia najwyższą rangę spośród wszystkich działań ludzkich. Przywołanie Rodina, Stirnera i Rousseau jest więc pierwszym najogólniejszym określeniem tego, czym zajmuje się filozofia (myśleniem), a zarazem sproblematyzowaniem

<sup>12</sup> R. Arnhem, *Myślenie wzrokowe, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2011, s. 299.

tego określenia. To pozwala mi na zwrócenie uwagi studentom, że odpowiedź na pytanie, czym jest filozofia, nie jest bynajmniej łatwa i oczywista, a poszukiwanie tej odpowiedzi jest – jak powiada Kai Nielsen – w ogóle jednym z ważniejszych problemów filozoficznych<sup>13</sup> (il. 1).



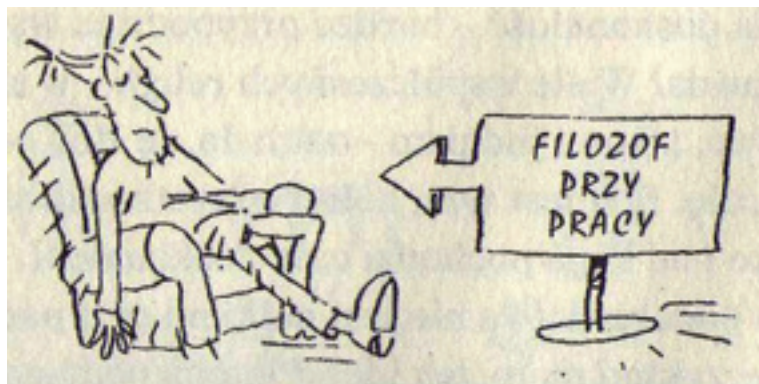
Il. 1. Pierwszy slajd z wykładu Wprowadzenie do filozofii

Porzucając nieco wzniosły ton, jako humorystyczny *pendant* do rzeźby Rodina prezentuję rysunek Daniela Postgate’a, brytyjskiego ilustratora książek (il. 2), zamieszczony w książce Stephena Lawa *Wycieczki filozoficzne*<sup>14</sup>. Jak to bowiem słusznie stwierdził swego czasu Walter Benjamin: „Dla myślenia nie ma lepszego startu niż śmiech. Pobudzenie do śmiechu daje zwykle myśleniu większe pole do popisu niż jędrzenie duszy”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> K. Nielsen, *Wprowadzenie do filozofii*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988, s. 6.

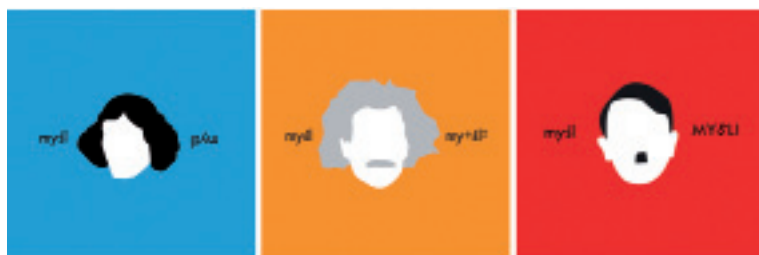
<sup>14</sup> Książka S. Lawa, *Wycieczki filozoficzne*, Studio Emka, Warszawa 2007, a właściwie dwie książki (ukazała się bowiem także część druga), to udane wprowadzenie w zagadnienia filozoficzne dla młodzieży, napisane w duchu filozofii analitycznej. Law w sposób prosty, ale bynajmniej nie płytki i, co najważniejsze, niezmiernie pomysłowy i wciągający, przedstawia na konkretnych życiowych przykładach najważniejsze problemy filozoficzne. Dla młodych (i nie tylko) osób, które nie miały jeszcze kontaktu z myślą filozoficzną, powinna to być lektura podstawowa.

<sup>15</sup> W. Benjamin, *Twórca jako wytwórca*, w: idem, *Aniol historii. Eseje, szkice, fragmenty*, wybór i oprac. H. Orłowski, Wyd. Poznańskie, Poznań 1996, s. 180.



Il. 2. Daniel Postgate, *Filozof przy pracy*  
(ilustracja z książki S. Lawa, *Wycieczki filozoficzne*, s. 102)

O słuszności tego poglądu zdaje się świadczyć zainspirowana tymi wstępnymi uwagami wiążącymi filozofię z myśleniem wyśmienita praca Mateusza Holaka, studenta grafiki projektowej (il. 3), któremu udało się w oszczędnej, a zarazem niezwykle pomysłowej formie semiograficznej wyrazić kwintesencję myśli Kopernika, Einsteina i Hitlera.



Il. 3. Mateusz Holak (grafika projektowa, rok I, 2011/12),  
„...myśl jest ową głębią, w której gasną wszystkie światła świata...”

Po przedstawieniu racji, dla których warto zająć się filozofią, przykładów pytań filozoficznych, źródeł filozofii<sup>16</sup>, głównych jej koncepcji (klasycznej, syntetyczno-empirycznej, analitycznej, egzystencjalnej oraz postmodernistycznej) i próbie podania czysto operacyjnej „definicji” filozofii, rozważania wstępne kończą na tzw. skandalu filozofii. Jak wiadomo, od czasu do czasu pojawia się wobec filozofii zarzut braku pozytywnych rozstrzygnięć problemów przez nią rozważanych. Ów

<sup>16</sup> Zarówno w sensie historycznego greckiego początku, jak i w sensie egzystencjalnym – jako początku filozofowania każdego zastanawiającego się nad sobą i światem człowieka.



brak swego czasu Leszek Kołakowski określił mianem horroru metafizycznego, który miałby polegać na tym, że „pośród pytań podtrzymujących europejską filozofię przy życiu przez dwa i pół tysiąclecia ani jedno nie zostało nigdy rozstrzygnięte ku naszemu powszechnemu zadowoleniu”<sup>17</sup>. Krótko mówiąc, mamy bezlik filozofii i filozofów, którzy wzajemnie sobie przeczą. Odwołując się do samego Kołakowskiego, ale także do Arno Anzenbachera, Karla Jaspersa, Jana Hartmana i Ludwika Wittgensteina, próbuję odeprzeć ten zarzut, pokazując, że tradycja filozoficzna to nie arena „chaotycznych kłótni, lecz dialog, który stopniowo poprzez wielość aspektów rozwija całość”<sup>18</sup> (Anzenbacher), że wielość poglądów tkwi w naturze filozofii (co ją odróżnia m.in. od nauki – Jaspers), że „Wieczne pytania filozofii, pytania o byt, poznanie i kondycję człowieka są jak oddychanie – stanowią o życiu rozumu”<sup>19</sup> (Hartman). Jeśli zaś kogoś moja obrona filozofii nie przekonuje, to na szalę rzucam autorytet Wittgensteina, który stawiając sobie pytanie „Czy filozofia nie zrobiła żadnego postępu?”, odpowiada serią takich oto pytań: „Jeśli ktoś drapie się, gdzie go swędzi, to czy musi być widoczny postęp? Czy nie jest to skądinąd autentyczne drapanie lub autentyczne swędzenie? I czy ta reakcja na podrażnienie nie może tak trwać przez długi czas, póki nie zostanie wynaleziony środek przeciw swędzeniu?”<sup>20</sup>.

Ciekawą, jak sądzę, pracą zainspirowaną tym trudnym zagadnieniem jest kompozycja przestrzenna Dominiki Kukieli, studentki architektury wnętrz, która próbowała pokazać wpływ, jaki na myślenie poszczególnych myślicieli wywierają wcześniejsi filozofowie (il. 4).

Systematyczną prezentację problematyki filozoficznej zaczynam od analizy przypowieści o jaskini Platońskiej jako punktu wyjścia do wytyczenia trzech głównych obszarów myślenia filozoficznego, które można zwizualizować za pomocą tzw. trójkąta Platońskiego. Pomysł ten zaczerpnąłem z podręcznika Anzenbachera<sup>21</sup>, dokonując w nim własnych przeróbek (il. 5).

Czytaniu fragmentu z *Państwa* o jaskini zawsze towarzyszą jej wizualizacje. Obrazowe przedstawienie opowieści Platona jest niezmiernie pomocne w uchwyceniu przez studentów kluczowych wątków tej opowieści. Początkowo wykorzystywałem przedstawienia, na które natknąłem się w Internecie<sup>22</sup>, teraz zaś bazuję na wizualizacjach wykonanych przez moich studentów, którzy chętnie tworzą prace inspirowane mitem jaskini. Wiernym ikonicznym przedstawieniem, oddającym

<sup>17</sup> L. Kołakowski, *Horror metaphysicus*, Res Publica, Warszawa 1990, s. 7.

<sup>18</sup> A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, UNUM, Kraków 1992, s. 48.

<sup>19</sup> J. Hartman, *Wstęp do filozofii*, PWN, Warszawa 2005, s. 34.

<sup>20</sup> L. Wittgenstein, *Uwagi i religii i etyce*, Zakład, Kraków 1995, s. 206.

<sup>21</sup> Por. A. Anzenbacher, *Wprowadzenie...*, s. 54.

<sup>22</sup> Zob. np. wizualizacje na stronach <http://www.independentamericanparty.org/2012/08/platos-cave-an-american-repeat/> [9.05.2014]; <http://www.litigationps.com/.a/6a01156e439be2970c01538e2889c2970b-popup> [20.05.2014].

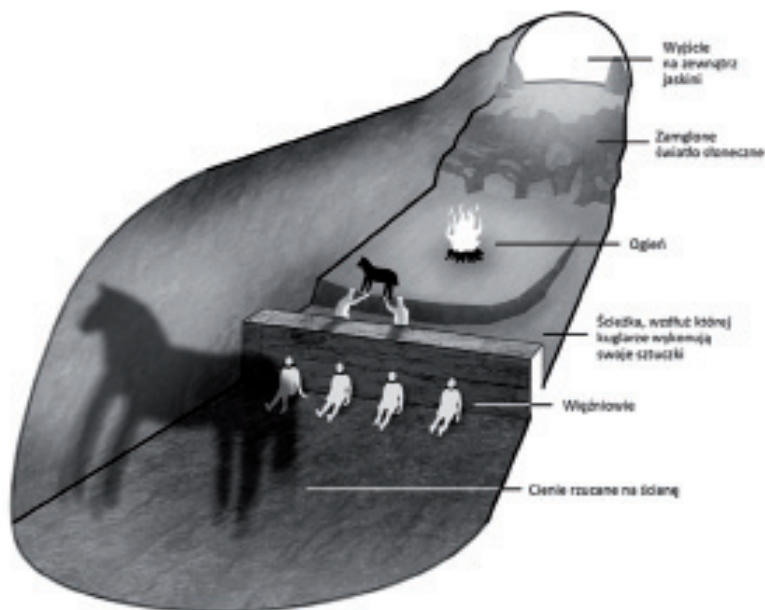




Il. 4. Dominika Kukiela (architektura wnętrz, I rok, 2011/12), *Skandal filozofii*



Il. 5. Trójkąt Platoński, czyli trzy główne obszary myślenia filozoficznego



Il. 6. Aleksander Majewski (grafika projektowa, I rok, 2013/14), *Jaskinia Platona*

dobrze podstawowe elementy Platońskiej opowieści, jest np. praca Aleksandra Majewskiego, studenta I roku grafiki projektowej (il. 6).

Z podobną wiernością tekstowi Platona mamy do czynienia w przypadku pracy Jakuba Szala, studenta grafiki warsztatowej (il. 7).



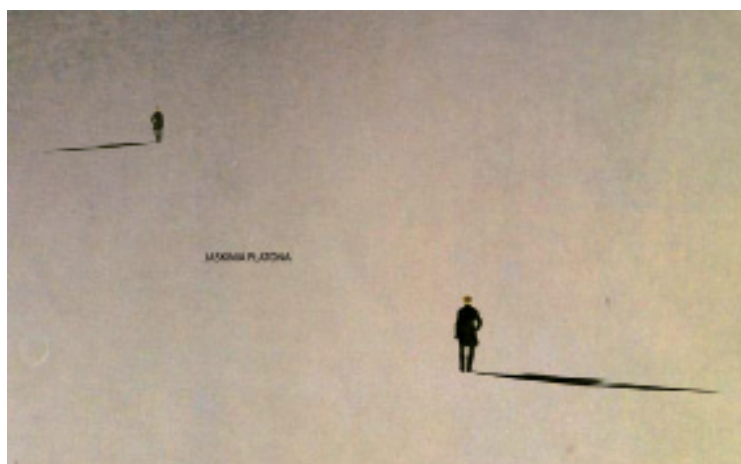
Il. 7. Jakub Szal (grafika warsztatowa, I rok, 2010/11), *Jaskinia Platona*

Niektóre prace inspirowały się Platonem, by odnieść się bardziej do czasów współczesnych, jak w przypadku kolażu Tomasza Pawłowskiego, studenta Wydziału Architektury i Wzornictwa (il. 8).



Il. 8. Tomasz Pawłowski (wzornictwo, I rok, 2010/11), *Jaskinia Platona*

Inne przedstawienia wykorzystują fragmenty znanych dzieł sztuki, by oddać swoje ujęcie platońskiej myśli, jak ma to miejsce w wypadku pracy Anny Jęchorek, studentki edukacji artystycznej, która w swej dość enigmatycznej wizji jaskini wykorzystwała postać znaną z obrazu Caspara Davida Friedricha *Wędrowiec nad morzem mgły* (il. 9).



Il. 9. Anna Jęchorek (edukacja artystyczna, I rok, 2010/11), *Jaskinia Platona*

Szczególnie ciekawa, bo pokazująca krytyczną postawę wobec prezentowanych na moich wykładach treści (jeśli jest to rzeczowa krytyka, to jest dla wykładowcy bardzo cenna!), jest także praca Marianny Czwojdrak ze sztuki projektowania krajobrazu, która skojarzyła jaskinię Platońską z salą wykładową (il. 10). Slajdy mojej prezentacji zostały ukazane jako cienie na ścianie Platońskiej jaskini. Jest to dość przewrotny, ale przez to właśnie dający do myślenia (szczególnie wykładowcy!) sposób wykorzystania Platońskiej opowieści.



Il. 10. Marianna Czwojdrak (sztuka projektowania krajobrazu, I rok, 2010/11),  
*Jaskinia Platona*

Kiedy w toku kolejnych wykładów przechodzę do bardziej szczegółowych zagadnień filozoficznych, staram się nadal, na ile to możliwe, sięgać po różnego rodzaju przedstawienia ikoniczne, przeważnie wykonywane przez studentów.

Gdy przy omawianiu problemu relacji między umysłem a ciałem wskazuję na specyficzne cechy jednego i drugiego, moim wyjaśnieniom towarzyszy wizualizacja tych cech dokonana przez Agatę Klimaszewską, studentkę grafiki projektowej (il. 11).

Gdy z kolei w ramach prezentowania poglądów Kanta rozważam trudne zagadnienie „ja” transcendentального, przybliżam je za pomocą Wittgensteinowskiej koncepcji podmiotu metafizycznego jako granicy świata<sup>23</sup>, odwołując się do jego

<sup>23</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997, ss. 65–66 (tezy 5.632–5.641).



Il. 11. Agata Klimaszewska (grafika projektowa, I rok, 2011/12), *Mind-Body Problem*

analogii z okiem i polem widzenia (il. 12), dzięki czemu studenci o wiele lepiej dostrzegają różnicę transcendentálną, tj. rozróżnienie między „ja” transcendentálnym (jako warunkiem wszelkiego możliwego doświadczenia) a „ja” empirycznym.

**Podmiot metafizyczny (Wittgenstein),  
czyli „ja” transcendentálne (Kant)**

- Podobnie jak oko jest założeniem, warunkiem i granicą tego, co występuje w polu widzenia, tak wszystkie przedmioty empiryczne, wszystkie obiekty doświadczalne całego naszego poznania zakładają podmiot poznania („ja” transcendentálne, rozum, duch) któremu są dane.
- Ale ów podmiot nie występuje w całości tego, co jest nam dane empirycznie, jak oko nie występuje w polu widzenia.
- Źródło: L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*

Il. 12. Slajd z wykładu o Kancie wyjaśniający, czym jest „ja” transcendentálne

Moja wizualizacja zainspirowała Karolinę Pałkę, studentkę grafiki projektowej, do stworzenia własnej zabawnej infografiki, trafnie oddającej istotę problemu, a wykorzystującej ikonę popkultury lat 90., Macaulaya Culkina, odtwórcę głównej roli w serii komedii rodzinnych o Kevinie (il. 13).



Il. 13. Karolina Pałka (grafika projektowa, I rok, 2010/11),  
*Różnica transcendentzna: oko i pole widzenia*

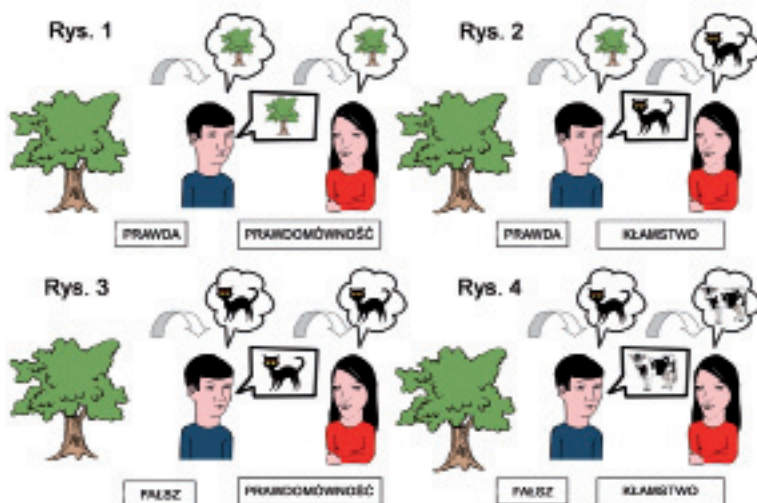
Gdy z kolei chcę wyjaśnić różnicę między prawdą a prawdomównością z jednej strony oraz fałszem i kłamstwem z drugiej oraz przekonać słuchaczy, że kłamiąc, niejednokrotnie możemy niechcący powiedzieć prawdę, posługuję się slajdami zrobionymi przez Marcina Mokierów-Czołowskiego, który ulepszył grafiki wykonane przeze mnie<sup>24</sup> (il. 14 i 14a).

Chciałbym jeszcze odesłać czytelnika (zwłaszcza gdy jest dydaktykiem filozofii w gimnazjum lub szkole średniej) do – jak sądzę – dość udanego połączenia filozofii ze współczesną popularną kulturą wizualną. Chodzi mianowicie o stronę internetową [www.kwarcinski.ovh.org/do\\_pobrania/festiwal\\_nauki/etyka\\_slowa.pdf](http://www.kwarcinski.ovh.org/do_pobrania/festiwal_nauki/etyka_slowa.pdf)<sup>25</sup>. Twórcy tej strony za pomocą komiksów, w których głównymi bohaterami są najsławniejsi filozofowie, z przymrużeniem oka prezentują wybrane problemy filozoficzne. Komiksom zawsze towarzyszy sensowny komentarz, krótko wyjaśniający poruszany problem. Niezależnie od

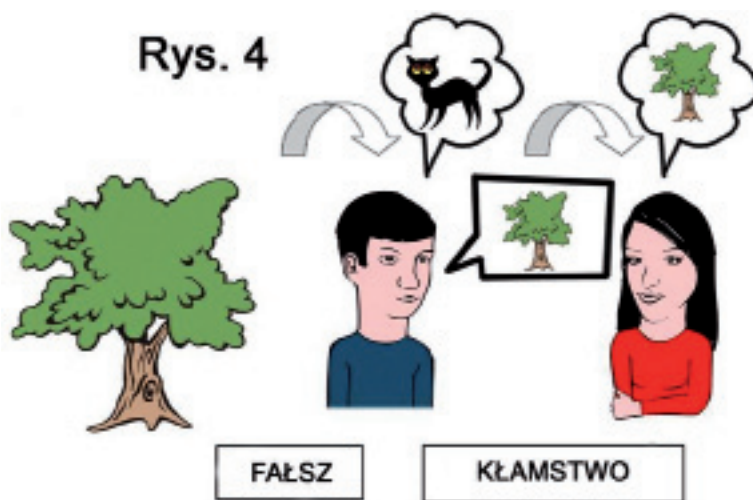
<sup>24</sup> Dla mnie z kolei inspiracją był rysunek zamieszczony w scenariuszu lekcji etyki lub godziny wychowawczej dla klas ponadgimnazjalnych napisanym przez Joannę Reczek, *Czy każde kłamstwo jest złem moralnym?*, [http://www.kwarcinski.ovh.org/do\\_pobrania/festiwal\\_nauki/etyka\\_slowa.pdf](http://www.kwarcinski.ovh.org/do_pobrania/festiwal_nauki/etyka_slowa.pdf), s. 14 [11.05.2014].

<sup>25</sup> Za zwrócenie uwagi na istnienie tej strony bardzo dziękuję studentce edukacji artystycznej, Małgorzacie Kaczmarek..





Il. 14. Marcin Mokierów-Czołowski (grafika projektowa, I rok, 2010/11),  
*Różnica między prawdą a prawdomównością oraz fałszem a kłamstwem*



Il. 14a. Marcin Mokierów-Czołowski (grafika projektowa, I rok, 2010/11),  
*Jak to kłamać, możemy powiedzieć prawdę...*

oceny tych komiksów pod względem ich wartości artystycznej inicjatywa ta jest godna pochwały jako ciekawy sposób wykorzystania hybrydowych, bo łączących słowo z obrazem, form przekazu treści do popularyzacji filozofii wśród młodzieży.

Oto jak na stronie głównej autorzy reklamują swoje przedsięwzięcie:



Il. 15. Źródło: <http://filozofy.blox.pl/html> [9.05.2014]

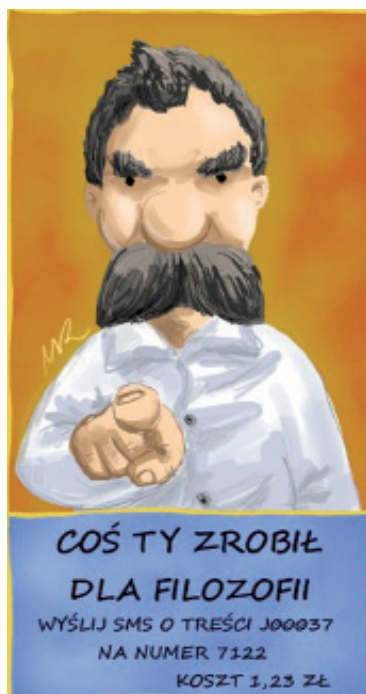
Kończąc, chciałbym odnieść się do początku mojego artykułu, tj. do jego tytułu, a konkretnie do zwrotu „Obrazy, głupcze”. Jest to oczywiście parafraza hasła „Ekonomia, głupcze” (*It's the economy, stupid*), które przyniosło Billowi Clintonowi zwycięstwo w wyborach prezydenckich w Stanach Zjednoczonych w 1992 r. W owym czasie kraj ten na skutek recesji przeżywał problemy gospodarcze. Hasło Clintona było na nie odpowiedzią. *Mutatis mutandis* możemy powiedzieć, że filozofia także dziś przeżywa kryzys<sup>26</sup> – o czym świadczy choćby jej znikoma obecność w szkołach, próby zamykania filozofii jako kierunku studiów uniwersyteckich<sup>27</sup>, odwieczne narzekanie na jej niepraktyczność i bezużyteczność. Oczywiście, zdaję sobie sprawę, że hasło, które tu proponuję, i praktyka, która za tym stoi, nie jest cudowną różdżką, panaceum na przywrócenie filozofii należnego jej miejsca w kulturze, edukacji itd., ale może być – taką mam nadzieję – skromnym przyczynkiem do tego, by filozofia zaczęła odgrywać większą rolę w kształtowaniu kondycji duchowej wkraczającego w dorosłe życie młodego człowieka.

I już zupełnie na koniec pytanie do wszystkich filozofów i miłośników filozofii, którym udało się doczytać do końca. Zada je filozof, któremu moje własne filozoficzne myślenie zawdzięcza wiele: Fryderyk Nietzsche, a raczej zada je ikoniczna reprezentacja autora *Tako rzecze Zaratustra* wykonana przez rysownika ze strony filozofy.pl, który w tym celu wykorzystał, tj. „przechwycił”, powszechnie znany amerykański plakat propagandowy, *Uncle Sam Wants You*:

<sup>26</sup> Można tu sobie postawić pytanie, czy jest to kryzys wyjątkowy, czy też wręcz przeciwnie – znajdowanie się w stanie permanentnego kryzysu należy do istotowej kondycji filozofii od samego jej początku. Skłaniałbym się raczej ku tej drugiej hipotezie.

<sup>27</sup> Próbę taką podjęto na Uniwersytecie w Białymstoku. Na szczęście na skutek ogólnopolskiej debaty władze tej uczelni po części wycofały się z tego pomysłu, zostawiając filozofię w ofercie edukacyjnej jako kierunek na studiach II stopnia.





Il. 17. Źródło: <http://filozofy.blox.pl/html> [9.05.2014]

Odpowiedzi, jak prawie zawsze w filozofii, trzeba szukać w sobie.

## Literatura

- Arnheim R., *Myślenie wzrokowe, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2011.
- Anzenbacher A., *Wprowadzenie do filozofii*, UNUM, Kraków 1992.
- Barthes R., *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, KR, Warszawa 1996.
- Belting H., *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, Universitas, Kraków 2007.
- Benjamin W., *Twórca jako wytwórca*, w: idem, *Aniół historii. Eseje, szkice, fragmenty*, wybór i oprac. H. Orłowski, Wyd. Poznańskie, Poznań 1996.
- Boehm G., Mitchell W.J.T., *Zwrot obrazowy a zwrot ikoniczny: dwa listy*, w: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Znak, Kraków 2012.
- Hartman J., *Wstęp do filozofii*, PWN, Warszawa 2005.
- Kołakowski L., *Horror metaphysicus*, Res Publica, Warszawa 1990.
- Kwaterko M., *Od tłumacza*, w: G. Debord, *Spółczesność spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, PIW, Warszawa 2006.
- Law S., *Wycieczki filozoficzne*, Studio Emka, Warszawa 2007.
- Leśniak A., *Ikonomia. Francuska semiologia piktorialna i obrazy*, IBL PAN, Warszawa 2013.

- Mirzoeff N., *Czym jest kultura wizualna?*, w: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Znak, Kraków 2012.
- Mitchell W.J.T., *Czego chcą obrazy? Pragnienia przedstawień, życie i miłość obrazów*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2013.
- Mitchell W.J.T., *Zwrot piktorialny*, „Kultura Popularna” 1 (23)/2009.
- Nielsen K., *Wprowadzenie do filozofii*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988.
- Reczek J., *Czy każde kłamstwo jest złem moralnym?*, [http://www.kwarcinski.ovh.org/do\\_pobrania/festiwal\\_nauki/etyka\\_slowa.pdf](http://www.kwarcinski.ovh.org/do_pobrania/festiwal_nauki/etyka_slowa.pdf) [11.05.2014].
- Sztompka P., *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, w: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Znak, Kraków 2012.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Wittgenstein L., *Uwagi i religii i etyce*, Znak, Kraków 1995.
- <http://filozofy.blox.pl/html> [9.05.2014].
- <http://www.independentamericanparty.org/2012/08/platos-cave-an-american-repeat/> [9.05.2014].
- <http://www.litigationps.com/.a/6a01156e439be2970c01538e2889c2970b-popup> [20.05.2014].



Anna Józefowicz

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Pedagogiki i Psychologii

# Wartości etyczne w najnowszej prozie polskiej dla najmłodszych w kontekście edukacyjnym

## Wstęp

Literaturę dla dzieci traktuję jako nośnik wartości – w rozumieniu arystotelesowskim, tj. dobra, piękna, prawdy, sprawiedliwości, miłości, oraz jako narzędzie oddziaływania w procesie socjalizacji dziecka i stymulowania jego rozwoju. W związku z tym zaprezentuję ofertę książek dla dzieci i młodzieży mogących stanowić wsparcie dla rodziców, wychowawców, instytucji tworzących programy wychowawcze oraz samych młodych czytelników w procesie kształtowania się ich postawy moralnej. Proponuję ambitne powieści dla dzieci, które mogą służyć jako uzupełnienie literackie do zajęć z etyki i filozofii.

Dokonom analizy problematyki ponad 200 książek dla dzieci wydanych na polskim rynku w ciągu ostatnich 5 lat (książek z Listy Honorowej IBBY, książek nagradzanych przez IBBY w konkursach Książki Roku, a także książek ze Złotej Listy książek do czytania dzieciom opracowanej przez fundację ABCXXI „Cała Polska czyta dzieciom”<sup>1</sup>), a więc powieści odwołujących się do współczesnego świata dziecka.

Skoro celem edukacji jest dialog i odnowa jakości życia człowieka<sup>2</sup>, gdzie obie strony – rodzic-wychowawca-nauczyciel i dziecko-wychowanek-uczeń – korzystając z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, urzeczywistniają wobec siebie wartości etyczne i estetyczne, z powyższych książek wybrałam takie utwory literackie, które mogą pełnić rolę wychowawczą, a mianowicie pomóc w porząd-

---

<sup>1</sup> [www.ibby.pl](http://www.ibby.pl).

<sup>2</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 66; K. Olechowski, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti, Toruń 1997, s. 52.

kowaniu przeżyć emocjonalnych, budzeniu refleksji, tworzeniu systemu wartości. Ponieważ pomocna w odbiorze treści przez dziecko jest wrażliwość osoby dorosłej, prezentowane lektury nadają się nade wszystko do wspólnego czytania i dialogu.

## 1. Wartości etyczne płynące z literatury dla dzieci

Człowiek jako istota rozumna podejmuje refleksję nad swoim istnieniem. Aby życie miało sens, jednostka dąży do osiągnięcia wyznaczonych sobie celów, a tym, co nadaje sens życiu, są wartości.

Jan Szczepański definiuje wartość jako „dowolny przedmiot materialny czy idealny, ideę czy instytucję, przedmiot rzeczywisty czy wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki czy zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisując im ważną rolę w życiu, a dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”<sup>3</sup>. Wartości etyczne można podzielić na poznawcze, etyczne, estetyczne i misteryjności lub wartości prawdy, dobra i piękna. Prawdą jest docieranie do tego, jakim to coś jest, niezależnie od poglądów, mody, osobistych sympatii czy antypatii. Prawda jest najwyższą wartością poznawczą. Dobro jako wartość ma dwie składowe: empiryczność i wartościowość. Empiryczność związana jest z zaspokajaniem głodu, doznawaniem przyjemności, a wartościowość – z wartością etyczną, czyli sprawiedliwością, odpowiedzialnością, tolerancją. Za istotę dobra uznaje się więc wszystkie wartości ludzkie o treści dodatniej względem moralności człowieka<sup>4</sup>. „Wezwanie płynące od wartości moralnych wywołuje odpowiedź, która wyraża się w zachwycie, uwielbieniu, radości, posłuszeństwie i miłości”<sup>5</sup>, gdzie miłość jest rozumiana jako dobrowolna gotowość pomocy innemu, ciepło, serdeczność.

Literatura od wieków wykorzystywana jest w procesie dydaktycznym i wychowawczym, a pisarza tworzącego dla dzieci określa się często mianem wychowawcy. Odpowiednio dobrana książka przyczynia się do kształtowania pożądanych postaw i cech charakteru. Irena Borecka pisze o możliwościach terapii przez książkę – biblioterapii, jako rozwijającej wyobraźnię, zainteresowanie otaczającym światem, ale także jako pomocy w radzeniu sobie z emocjami oraz w kształtowaniu zasad moralnych<sup>6</sup>. Młodszy wiek szkolny sprzyja pobudzaniu zdolności człowieka zwanej decentralizacją interpersonalną. Nie ma wyraźnych związków między wiedzą moralną człowieka, a jego umiejętnościami rozwiązywania sytuacji konfliktowych

<sup>3</sup> Cyt. za: T. Wilk, *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w odmiennych regionach gospodarczych*, Impuls, Kraków 2003, s. 35.

<sup>4</sup> L. Ostasz, *Czym są wartości? Zarys aksjologii*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009, ss. 75–86.

<sup>5</sup> B. Żurkowski, *Literatura – wartość – dziecko*, Impuls, Kraków 1999, s. 61.

<sup>6</sup> I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Wyd. Wyższej Szkoły Zawodowej, Warszawa 2001, s. 19.

oraz między wiedzą a moralnym postępowaniem dziecka. Jednak to rodzic-wychowawca-nauczyciel powinien przekazywać zasady moralne, a dziecko musi wiedzieć, co jest moralnie dobre, a co złe. Dziecku potrzebne są wzorce osobowe, dzięki którym uczy się, jakie cele wybierać i jak je realizować<sup>7</sup>.

## 2. Wartości etyczne w najnowszej polskiej prozie dla młodego czytelnika

W analizowanej prozie zwróciłam uwagę na realizację postawy prawości człowieka, którą rozumiem jako postawę uczciwości, pozbawioną pychy, egoizmu i pożądlivosti<sup>8</sup>. Wartością powiązaną z prawością człowieka jest dobroć – najbardziej charakterystyczna ze wszystkich wartości etycznych. W literaturze dobroć przejawia się w wielkoduszności, miłosierdziu i uprzejmości. Często dziecięcy bohater bywa wrażliwy na cudzy los, pomocny (np. wspierając poszkodowanego). Wartość dobroci łączy się z wielkodusznością i gotowością przebaczenia. Postawa dobroci u najmłodszych dzieci ukazwana jest w literaturze w zachowaniach wobec rodziców, dziadków, rodzeństwa. W powieści *Świat według dziadka*, w której opisano spotkanie dziecka ze starością, przemijaniem i śmiercią, zaakcentowana została waga przyjaźni z osobą starszą, dawanie jej wsparcia. Z niechęci wynikającej z niezrozumienia i dystansu zbudowanego na różnicy wieku rodzi się więź oparta na ciekawości i potrzebie coraz częstszej obecności drugiej osoby (nawet we wspólnym milczeniu).

Ryś odwzajemnił uśmiech. Też szczerbaty, jak ten dziadkowy. Nagle nabrał odwagi. – Dziadku... dlaczego tak dziwnie pachniesz? – spytał. – Chodzi czy o to, że podszmierzuję? Ryś zachichotał. A potem zamilkł. Zrobiło mu się dziwnie smutno. I wstyd. – Cóż... [...] Tak to już jeszt, jak się starzejesz. Pomyszl o drzewie. Nawet ono jeszt piękne i młode tylko pszesz jakisz czas. Na staroszcz wędnie, pochyla się, liście z niego opadają [...] – Jesztem już sztary, Ryszu... – powiedział – Ale wciąż żyję. I cziesz się z tego. Stali przez chwilę w przedpokoju, przytuleni, a drzewo w tym czasie z cichym szmerem zaczęło się starzec<sup>9</sup>.

Obserwujemy, jak dziadek przestaje czuć się samotnie, a wnuk cieszy się coraz bardziej na myśl o czasie spędzonym z dziadkiem. Czytelnik natomiast wraz z bohaterami zaczyna zastanawiać się nad tym, co jest w życiu ważne, oraz nad upływem czasu i znaczeniem bliskości.

<sup>7</sup> M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 127.

<sup>8</sup> B. Żurkowski, *Literatura...*, s. 59.

<sup>9</sup> Z. Stanecka, *Świat według dziadka*, W drodze, Poznań 2013, ss. 14–15.

Może trzeba się najpierw wybiegać, żeby nauczyć się tego, jak siedzieć spokojnie? [...] – Widzisz... Kiedy ktoś raz się zatrzyma, nie jest mu łatwo się rozruszać. – A ja myślę – powiedziała Ryś – że to wszystko przez fotel [...] – Tak myślisz? [...] Pamiętam, kiedy pierwszy raz na nim usiadłem. To było zaraz po tym, jak twoja mama zdenerwowała się na mnie, że nie przyszedłem na jej egzamin. Widzisz, byłem tak zabiegany, że o nim zapomniałem. Powiedziała mi wtedy: – Po prostu usiądź tato. Może kiedy posiedzisz przez chwilkę, zobaczysz, jak życie ucieka przed tobą, kiedy tak ciągle biegasz. – I co? – I wtedy usiadłem. Spojrzałem na twoją mamę i zobaczyłem, że wyrosła na dużą i mądrą pannę. Spojrzałem na swoje ręce i zauważyłem, że są pomarszczone. Poczułem wielkie zmęczenie. Od tego czasu siadałem coraz częściej i częściej [...]. Zacząłem rozmawiać z rodziną, miałem czas na wypicie herbaty i rozmyślania<sup>10</sup>.

Mądrość pokoleń zaczyna się udzielać czytelnikowi – spokojna, pełna pokory, wynikająca z doświadczenia. A to, że dzieli nas różnica lat, nie musi oznaczać rozdźwięku w budowaniu wzajemnych relacji, w możliwości polubienia siebie.

Dorośli i dzieci często myślą zupełnie inaczej. A przecież nie znaczy to wcale, że się nie kochają. Twoja mama, kiedy była mała, też uważała, że jej nie rozumiem. [...] czasem myślę, że może miała rację. Bardzo chciałem jej dobra, ale tak bardzo byłem zajęty rozmaitymi troskami, że chyba nie zawsze słuchałem tego, co do mnie mówi. Ona z kolei nie bardzo chciała słuchać tego, co ja mam jej do powiedzenia<sup>11</sup>.

W takim duchu wrażliwości na los drugiego – starszego człowieka, cieszenia się jego obecnością, mimo że bohaterów dzieli różnica dwóch pokoleń, utrzymanych jest kilka powieści<sup>12</sup>.

W literaturze dla najmłodszych zachowania świadczące o dobroci człowieka ukazywane są także poprzez postawę szacunku wobec zwierząt czy świata roślin. Tak dzieje się w opowiadaniach Joanny Papuzińskiej pt. *Jak się koty urodziły*<sup>13</sup>, opartych na wspomnieniach beztroskich chwil spędzonych na wsi u dziadków, gdzie opieki i odpowiedzialności za różne zwierzęta (wrony, nietoperze, krety, koty, psy) dzieci uczyły się od dorosłych. Dawanie dobrego przykładu szacunku wobec słabszych czy mniejszych zaczyna się w otoczeniu osób najbliższych dziecku, a następnie przekłada się na postawę szacunku wobec każdego istnienia na dalszej drodze życiowej dziecka. Ucząc się troski o siebie w rodzinie, doświadczając akceptacji, sprawiedliwości i współpracy, dziecko uczy się posługiwać takimi wzorcami w tworzeniu relacji społecznych<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Ibidem, ss. 19–21.

<sup>11</sup> Ibidem, ss. 35–36.

<sup>12</sup> Powieść Anny Czerwińskiej-Rydel *Moja babcia kocha Chopina* (Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa 2010) oparta jest na pasji babci i wnuczki do muzyki, natomiast Grażyny Bąkiewicz *Kosmiczni odkrywcy – Franio i jego babcia* (Publicat, Poznań 2013) – na pasji wspólnej zabawy.

<sup>13</sup> J. Papuzińska, *Jak się koty urodziły*, Literatura, Łódź 2013.

<sup>14</sup> W powieściach: Marii Cecylii Rajchel *Psikusy Tigusa* (Novae Res, Gdynia 2013) oraz Marcina Pałasza *Elf wszechmogący* (Skrzat, Kraków 2013) są także przykłady zabawnych relacji człowiek – pies, zawsze jednak opartych na miłości do zwierząt.



Pozostając w nurcie odpowiedzialności za każde życie ludzkie, warto również zwrócić uwagę na książki o drugiej wojnie światowej widzianej oczyma dziecka i zapoznać dzieci z literaturą faktu dla najmłodszych, taką jak: *Asiunia*<sup>15</sup>, *Wszystkie moje mamy*<sup>16</sup>, *Bezsenna Julki*<sup>17</sup>, *Pamiętnik Blumki*<sup>18</sup>, *Czy wojna jest dla dziewczyn?*<sup>19</sup>, *Mój tato szczęściarz*<sup>20</sup>. Wojna w tych książkach ukazana jest z perspektywy dziecka. Tworzenie się getta, łapanie, chowanie się w piwnicy (dawniej uważanej za straszną i ponurą, teraz postrzeganej jako jedyne bezpieczne miejsce), nagły brak domu, „bliskich, swoich” miejsc, rozłąka z najbliższymi bądź ich śmierć – tego wszystkiego doświadczają małe dzieci.

Czytelnik wraz z małoletnim bohaterem doświadcza kilkuletniej tułaczki, głodu, strachu, ale co najważniejsze – uczy się, jak przeciwstawiać się złu, obserwując, mimo wszystko, codzienne gesty dobroci, prawości i miłości. Tata Asi ukrywał się i pomagał innym w trakcie wojny i powstania warszawskiego. Mała dziewczynka wspomina rozmowy z ojcem i kreśli jego dzielną postawę ku pamięci przyszłych pokoleń.

A najbardziej bezbronni byli dzieci i mój tato miał takie rozkazy, żeby pomagać dzieciom, które nie miały rodziców, domu, jedzenia, żeby szukać dla nich opieki, schronienia, żywności [...]. Za ratowanie dzieci żydowskich, które hitlerowcy mordowali, otrzymał po wojnie z Izraela medal Sprawiedliwy wśród Narodów Świata<sup>21</sup>.

Szymon Bauman wspomina, że ocalał dzięki czterem mamom, niezwykle kobietom, w tym Irenie Sendlerowej.

No, a ile można mieć mam? Obliczyłem, że mam już cztery. Tę prawdziwą, która została w getcie, mamę Marię w Warszawie, teraz mamę Anię i mamę Irenę, która cały czas mi pomagała i której obiecałem we wszystkim słuchać. Cztery mamy wystarczą<sup>22</sup>.

No cóż, pewnie nigdy bym się nie odnalazł, gdyby nie pewien słoik zakopany pod jabłonią [...]. Pani Irena Sandlerowa przechowywała w tym słoiku wąskie paseczki bibułki zawinięte w rulon. Spisywała na nich imiona i nazwiska żydowskich dzieci, te prawdziwe i te fałszywe, a obok zaszyfrowane adresy rodzin, które się nimi zaopiekowały. Potem [...] zakopała te zapiski, żeby nie wpadły w ręce Niemców. W słoiku było dwa i pół tysiąca małych karteczek, bo tyle dzieci udało jej się wyprowadzić z getta i ocalić. Ona i wszyscy, którzy jej pomagali, codziennie narażali dla tych dzieci własne życie<sup>23</sup>.

<sup>15</sup> J. Papużńska, M. Szymanowicz, *Asiunia*, Literatura, Łódź 2011.

<sup>16</sup> R. Piątkowska, *Wszystkie moje mamy*, Literatura, Łódź 2013.

<sup>17</sup> D. Combrzyńska-Nogal, *Bezsenna Julki*, Literatura, Łódź 2012.

<sup>18</sup> I. Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*, Media Rodzina, Poznań 2011.

<sup>19</sup> P. Beręsewicz, *Czy wojna jest dla dziewczyn?*, Literatura, Łódź 2010.

<sup>20</sup> J. Papużńska, *Mój tato szczęściarz*, Literatura, Łódź 2013.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 38.

<sup>22</sup> R. Piątkowska, *Wszystkie moje mamy*, s. 35.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 41.

Z pamiętnika Blumki czytelnik dowiaduje się o przesłaniu Starego Doktora Korczaka – jak kochać dziecko.

O odpowiedzialności, tyle że w sensie szerszym – tłumaczeniu na dziecięcą miarę, czym jest społeczna solidarność, idea społeczeństwa obywatelskiego, czyli patriotyzm, traktują dwie książki: Joanny Olech *Kto ty jesteś?*<sup>24</sup> i Elizy Piotrowskiej *A ja jestem Polak mały*<sup>25</sup>. Tak abstrakcyjne pojęcie dla dzieci, jak patriotyzm, tłumaczone jest tu poprzez przykłady wzajemnego zaufania i szacunku ludzi wobec siebie, tolerancję, dbanie o środowisko, wolontariat. Rozumiejąc patriotyzm jako codzienne, drobne czyny na rzecz innych i otoczenia, dziecko będzie potrafiło przyjąć na siebie obowiązek zaangażowania na rzecz kraju. Eliza Piotrowska poszerza rozumienie tego pojęcia o założenia edukacji międzykulturowej – od znajomości i akceptacji najbliższego dziedzictwa kulturowego do otwierania się na bogactwo świata.

O lojalności, dotrzymywaniu słowa i przestrzeganiu zasad traktuje powiastka filozoficzna nie tylko dla najmłodszych – *Awantura w lesie* Magdaleny Tulli. Wartość poruszonej tematyki i parable ludzkich zachowań (np. łakomstwa, chytrości i przebiegłości) w niej zawarte sprawiają, że może być równie dobrze lekturą rodzinną, o kilku możliwościach interpretacji. Jedną jest moralny nakaz bycia uczciwym i prawym, gdzie puchacz przemawia do sumień pozostałych, jako głos lojalności.

[...] moi drodzy, umowa jest umową – odparł Puchacz. – Zające mieszkają w naszym lesie. To się na razie nie zmieni. Wyciągnęły Łasicę z kłopotów, tak jak obiecały. A my daliśmy słowo, że nie tknemy Królika. Więc proszę was nie kompromitujcie się<sup>26</sup>.

Dziecko dowiaduje się także, że zawsze lepiej jest próbować się porozumieć, współpracować, co jest najbardziej twórczym rozwiązaniem dla obu stron.

Przewrotnie, bo na zasadzie antywzoru prawości, uczciwości, brzmi przekaz powieści *Noskawery* Pawła Beręsewicza. Powieść ukazuje absurdy bezrefleksyjnego poddawania się modzie i konsumpcji przez współczesne dzieci i nastolatki. Unaczynia, jak producent stwarza nie tylko produkt, ale i konsumenta – od dziecka poprzez reklamę, jak kultura masowa, wykorzystując wiedzę psychologiczną – odwołując się do uczuć i skrytych pragnień, korzystając z emocjonalnych zwrotów – manipuluje klientem, gdyż celem jest nie tylko sprzedaż produktu, ale i uzyskanie wpływu na osobowość kupującego<sup>27</sup>.

W ukazanym w powieści świecie liczy się metka, firma, a rówieśnicy w klasach szkolnych dzielą się na tę fajniejszą część i resztę, co odzwierciedlają wypowiedzi:

<sup>24</sup> J. Olech, *Kto ty jesteś?*, Wytwórnia, Warszawa 2013.

<sup>25</sup> E. Piotrowska, *A ja jestem Polak mały*, Czarna Owieczka, Warszawa 2013.

<sup>26</sup> M. Tulli, *Awantura w lesie*, Akapit Press, Łódź 2013, s. 37.

<sup>27</sup> K. Żygulski, *Kultura masowa*, w: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 183.

„teraz wszyscy noszą noskawery, wszyscy najfajniejsi!”<sup>28</sup> czy „cały świat, a zwłaszcza jego bogatsza część, nosi płaszcz Bonettiego”<sup>29</sup>, czy też, gdy mija moda na jedno, a pojawia się moda na drugie: „to tylko lightman, nowy, świecący kolczyk. Świetna sprawa, powinieneś spróbować. – A gdzie twój noskower, Jack? Tak z gołym nosem na koncercie? – Noskower? Daj spokój, Bill, noskawery to obciach!”<sup>30</sup>.

Próżność, chciwość i egoistyczne podążanie za pragnieniami pokazane są w powieści jako niszczące więzi między ludźmi. Książka aż prosi o dyskusję nad istotą kiczu, manipulacji, siły marketingu i reklamy oraz o szukanie na tym tle sposobów ocalenia wartości – prawdy, dobra i piękna; prowokuje, by dzieci wypowiedziały się na temat dwóch skrajnie odmiennych zdań zamieszczonych w książce – słów babci, płynących z serca, będących wyrazem troski i miłości: „uważasz, że Cię nie lubią, bo nie masz tych noska – jak-im-tam? – spytała łagodnie. – I że jak będziesz je miała, to wszystko się zmieni? Przecież lubi się ludzi za to, co mają w środku, a nie za to, co na sobie noszą”<sup>31</sup> oraz dyktatora mody: „mają gołe nosy! Zapomniałem o nosach! Wstawaj ludzkości! – wrzasnął – dzisiaj ubiorę wasze nosy! [...] Co za sztuka, sprzedawać ludziom rzeczy, których potrzebują? Sprzedawać coś, co jest zupełnie zbędne – o! to jest zadanie dla prawdziwego artysty!”<sup>32</sup>.

O odpowiedzialności traktuje zaś piękna filozoficzna baśń Małgorzaty Strzałkowskiej *Zielony, Nikt i Ktoś*<sup>33</sup>. Są w niej zaakcentowane cechy dobrej znajomości – przyjaźni, takiej opartej na trosce, akceptacji, chęci rozmowy i pomocy, lojalności i dyskrecji.

Wolałeś mnie, więc jestem – odparł Zielony. I spytał z troską w głosie: – Dlaczego siedzisz w schowku na parasole? – Bo tylko tutaj czuje się bezpiecznie. – W takim razie zostanemy tu. I porozmawiajmy – rzekł Zielony<sup>34</sup>.

Inną wartością ukazywaną w literaturze dziecięcej jest pracowitość, także powiązana z wartościami moralnymi. Tworzenie się osobowości dziecka – pracowitej, pomocnej, ambitnej – jest możliwe dzięki zabawowej, wolnej od celu aktywności – pracy. Istota ludzka jest stworzona do twórczego działania wyrażającego się w pracy<sup>35</sup>. Znaczenie wdrażania młodego człowieka do pracowitości ma odzwierciedlenie w literaturze dla dzieci.

<sup>28</sup> P. Beręsewicz, *Noskawery*, Warszawa 2013, s. 17.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>32</sup> Ibidem, ss. 13, 25.

<sup>33</sup> M. Strzałkowska, *Zielony, Nikt i Ktoś*, Zielona Sowa, Warszawa 2013. W pierwszej części tej paraboli filozoficznej pt. *Zielony i Nikt* pojawił się problem przekroczenia własnych ograniczeń i dodania odwagi przez inną ciekawą świata osobę.

<sup>34</sup> Ibidem (strony w książce nie są numerowane).

<sup>35</sup> I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 48.

Pracowitością odznacza się np. wiewiórka z opowiadania Joanny Wachowiak *Opowiastki dla małych uszu*. To subtelna opowieść dla najmłodszych o franciszkańskim niemalże przesłaniu – o dobroci serca, dzieleniu się, altruizmie, który sprawia, że dając innym, cieszymy się z ich szczęścia. Wiewiórka mówi do sowy:

Rano znalazłam mnóstwo jedzenia, ale wcale tych przysmaków nie skosztowałam oprócz dwóch małych orzeszków. Wszystko oddałam innym, którzy bardziej ich potrzebowali. I wiesz co? Chociaż ominęła mnie uczta, na którą czekałam, wcale nie czuję się rozczarowana i smutna. Właściwie czuję się bardzo szczęśliwa [...]. Sowa spojrzała na wiewiórkę i uśmiechnęła się [...] – Pomogłaś innym, a sprawiłaś radość sobie<sup>36</sup>.

Pozostałe opowiadania z tego tomu pokazują wzory zachowań: umiejętność dostrzegania piękna i miłości do świata (*Dwie biedronki*), przyjaźń oznaczającą wzajemną pomoc i dbanie o siebie (*Skarb biednych myszek*) oraz pracowitość (*Bajka o Myszce*).

Do najmłodszych adresowana jest również humorystyczna książka Grzegorza Kasdepke *Drużyna Pani Miłki, czyli o szacunku, odwadze i innych wartościach*<sup>37</sup>. Zachęca ona do dzielenia się swoimi doświadczeniami dotyczącymi współczucia, sprawiedliwości, szacunku, odwagi i uczciwości.

## Zakończenie

Alicja Baluch powiedziała: „dobrze jest, jeżeli ten, który pisze, rozumie tego, który czyta”<sup>38</sup>, zaś Janusz Korczak przewrotnie zwrócił się do dorosłych: „Powiadacie: – Nuży nas obcowanie z dziećmi [...]. Bo musimy się zniżyć do ich pojęć... Mylicie się. Nie to nas męczy. Ale, że musimy wspinać się do ich uczuć”<sup>39</sup>. Słowa te zainspirowały mnie do zajęcia się ambitnymi powieściami dla dzieci i zaproponowania ich do wykorzystania na zajęciach z etyki i filozofii. Powieści te sprawdzają się bowiem we wspólnym czytaniu dziecka z dorosłym ze względu na ich wspólną cechę, jaką jest uwrażliwianie, uważność na drugiego człowieka i współodczuwanie, czyli najważniejsze założenia podmiotowego wychowania.

## Literatura

Bąkiewicz G., *Kosmiczni odkrywcy – Franio i jego babcia*, Publicat, Poznań 2013.

Beręsewicz P., *Czy wojna jest dla dziewczyn?*, Literatura, Łódź 2010.

<sup>36</sup> J. Wachowiak, *Opowiastki dla małych uszu*, Bis, Warszawa 2013, s. 21.

<sup>37</sup> G. Kasdepke, *Drużyna Pani Miłki, czyli o szacunku, odwadze i innych wartościach*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2012.

<sup>38</sup> <http://www.ibby.pl/?p=1903> [22.04.2015].

<sup>39</sup> J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-kiedy-znow-bede-maly.html> [22.04.2015].

- Beręsewicz P., *Noskawery*, Literatura, Warszawa 2013.
- Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Wyd. Wyższej Szkoły Zawodowej, Warszawa 2001.
- Chmielewska I., *Pamiętnik Blumki*, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Combrzyńska-Nogal D., *Bezsensność Julki*, Literatura, Łódź 2012.
- Czerwińska-Rydel A., *Moja babcia kocha Chopina*, Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa 2010.
- Kasdepke G., *Drużyna Pani Milki, czyli o szacunku, odwadze i innych wartościach*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2012.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Olech J., *Kto ty jesteś?*, Wytwórnia, Warszawa 2013.
- Olechowski K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti, Toruń 1997.
- Ostasz L., *Czym są wartości? Zarys aksjologii*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.
- Pałasz M., *Elf wszechmogący*, Skrzat, Kraków 2013.
- Papuzińska J., *Jak się koty urodziły*, Literatura, Łódź 2013.
- Papuzińska J., *Mój tato szczęściarz*, Literatura, Łódź 2013.
- Papuzińska J., Szymanowicz M., *Asiunia*, Literatura, Łódź 2011.
- Piątkowska R., *Wszystkie moje mamy*, Literatura, Łódź 2013.
- Piotrowska E., *A ja jestem Polak Mały*, Czarna Owieczka, Warszawa 2013.
- Rajchel M.C., *Psikusy Tigusa*, Novae Res, Gdynia 2013.
- Stanecka Z., *Świat według dziadka*, W drodze, Poznań 2013.
- Strzałkowska M., *Zielony, Nikt i Ktoś*, Zielona Sowa, Warszawa 2013.
- Tulli M., *Awantura w lesie*, Akapit Press, Łódź 2013.
- Wachowiak J., *Opowiadki dla małych uszu*, Bis, Warszawa 2013.
- Wilk T., *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w odmiennych regionach gospodarczych*, Impuls, Kraków 2003.
- Żurkowski B., *Literatura – wartość – dziecko*, Impuls, Kraków 1999.
- Żygulski K., *Kultura masowa*, w: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.

<https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-kiedy-znow-bede-maly.html> [22.04.2015].

[www.ibby.pl](http://www.ibby.pl) [22.04.2015].



Marta Kędzia

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Studiów Edukacyjnych

# Radość z muzyki – praktyczne spojrzenie na edukację muzyczną w klasach I–III szkoły podstawowej

## Wprowadzenie

Rozwój zainteresowań i uzdolnień muzycznych dziecka, kształtowanie poczucia rytmu, wrażliwości na wysokość, barwę i głośność dźwięku, rozwój przeżycia estetycznego i wyobraźni to niewątpliwie cele wychowania muzycznego na pierwszym etapie edukacji, obejmującym klasy I–III szkoły podstawowej, zwanym edukacją wczesnoszkolną. Ogniwem łączącym wymienione elementy jest potrzeba radości, naturalna reakcja dziecka na poznawany poprzez różne formy świat dźwięków.

Radość jest nieocenionym elementem każdych zajęć muzycznych, począwszy od edukacji przedszkolnej aż do trzeciego etapu edukacyjnego, na którym kończy się nauczanie muzyki w szkole. Warto przyrzeć się więc, jak podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2, w części: I etap edukacyjny: klasy I–III edukacja wczesnoszkolna opisuje ten etap edukacji.

Edukacja wczesnoszkolna ma stopniowo i możliwie łagodnie przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej<sup>1</sup>.

W celach kształcenia czytamy o wspomaganiu rozwoju dziecka w wielu obszarach: zarówno intelektualnym, etycznym, społecznym, jak również fizycznym i estetycznym. Dziecko powinno być przygotowane do życia w zgodzie z przyrodą, społeczeństwem i samym sobą, powinno potrafić odróżniać dobro od zła, posiadać

---

<sup>1</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r, część: I etap edukacyjny: klasy I–III edukacja wczesnoszkolna.



wieź rodzinną, rówieśniczą, narodowościową. W uwagach o realizacji (pkt 13) znalazły się wytyczne dotyczące zadań szkoły w zakresie edukacji muzycznej:

Oprócz zajęć typowo muzycznych zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych jako tło tematu, przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia itp.<sup>2</sup>

Podstawa wyodrębnia I klasę szkoły podstawowej, uwzględniając możliwości rozwojowe ucznia na tym etapie, oraz podkreśla ciągłość procesu edukacyjnego zapoczątkowanego w przedszkolu. Wiadomości zdobyte w klasie I są powtarzane, rozwijane i rozszerzane w klasach II i III. Kontakt dziecka z muzyką, zarówno w klasie I, jak i w klasach II i III, następuje poprzez formy wychowania muzycznego, takie jak: ruch, śpiew, gra na instrumentach, improwizacja oraz słuchanie muzyki.

Celem artykułu jest sprawdzenie, czy dziecko poprzez formy wychowania muzycznego czerpie radość z nauki muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej.

## 1. Formy aktywności a satysfakcja, zadowolenie z aktywności, zainteresowanie uczniów

W klasie I, w której naukę zaczynają także dzieci sześciolatnie, nacisk powinien być kładziony przede wszystkim na ruch i śpiew jako najbliższe dziecku i najbardziej naturalne formy kontaktu z muzyką. Oczywiście nie może też zabraknąć elementów gry na instrumentach, słuchania czy improwizacji. W klasach II i III wszystkie formy aktywności muzycznej są rozwijane i dostosowywane do możliwości oraz zainteresowań uczniów.

### Ruch z muzyką

Słuchając utworu muzycznego, uczniowie reagują ruchem na charakter muzyki, nastrój, tempo, swobodnie zaczynają się poruszać, klaskać, przytupywać, machać rękoma. Wyrażają w ten sposób swoje emocje. Jak zauważył niemiecki kompozytor i pedagog Carl Orff, ruch w połączeniu z muzyką, gestem i tańcem jest naturalną skłonnością dziecka, „jest spontaniczny, ma charakter kreatywny. Jest swobodny, zależny od wewnętrznego nastroju dziecka. Na samym początku ruch przy muzyce w koncepcji Orffa ma charakter prosty: chód, bieg, podskoki. Następnie przybiera charakter improwizowany, by w końcu stać się kreatywnym”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> L. Bajkowska, *Wielki niemiecki kompozytor, pedagog i dyrygent XX wieku*, 7.05.2012, <http://www.fecwis.org> [26.03.2014].

Także Émile Jaques-Dalcroze, szwajcarski kompozytor, choreograf, scenograf, psycholog i pedagog swoją metodę wychowania muzycznego dzieci „oparł na naturalnej dla wieku dziecięcego potrzebie ruchu, uwarunkowanej stałym, a w niektórych okresach życia szczególnie gwałtownym rozwojem układu sprawnościowego i nerwowego”<sup>4</sup>.

Ruch z muzyką zaspokaja więc potrzeby dziecka związane z codzienną aktywnością fizyczną – zabawę, bieganie, podskoki, chodzenie. Jeżeli nauczyciel w sposób przemyślany i zorganizowany przeprowadzi lekcję, w której ruch zostanie połączony z muzyką i zabawą, może znaleźć naturalną drogę do rozwoju muzycznego ucznia. Poprzez radość z zabawy ruchowej, tańca i swobodnej aktywności kontakt z muzyką staje się dla dziecka przyjemnością i sposobem wspólnego spędzenia czasu z rówieśnikami.

Dziecko, bawiąc się, urzeczywistnia swoje marzenia. Dzięki temu może uczyć się o wiele szybciej i efektywniej. Podświadomie, w sposób naturalny, łatwo przyswaja nawet bardziej skomplikowaną wiedzę<sup>5</sup>.

Daje mu to poczucie zadowolenia, satysfakcji, motywuje do dalszej aktywności muzyczno-ruchowej, jednym słowem – daje poczucie radości.

Rolą nauczyciela jest wzmacnianie tych odczuć i emocji, obserwowanie reakcji dzieci na propozycje muzyczne, poznanie grupy, a w konsekwencji dopasowanie zabaw i ćwiczeń muzyczno-ruchowych do wieku, możliwości, zainteresowań dzieci oraz do relacji powstających między uczniami w każdej klasie.

## Śpiew

Powszechnie przyjmuje się, że najstarszym znanym ludzkości „instrumentem muzycznym” jest głos. W najdawniejszych kulturach ludzie używali głosu do wypowiedzania uczuć i nastrojów, jakie się w nich rodziły pod wpływem przeżyć: strachu, radości, lirycznego wzruszenia<sup>6</sup>.

Głos, jeżeli nie staramy się go opanować, bardzo często „zdradza” emocje zarówno u dzieci, jak i u dorosłych. Stąd piosenka, jako mała forma muzyczna, jest bardzo bliska dziecięcej ekspresji i estetyce. Dodatkowym ułatwieniem kontaktu z muzyką jest tekst, który dziecko potrafi zrozumieć i przeżyć<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> M. Kisiel, *Rytmika w przedszkolu środkiem rozwijania predyspozycji muzycznych małego dziecka*, w: S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, s. 157.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 159.

<sup>6</sup> E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSiP, Warszawa 1991, s. 16.

<sup>7</sup> Ibidem.

Podobnie jak w przypadku ruchu z muzyką, repertuar powinien być dostosowany do wieku, możliwości, a przede wszystkim zainteresowań muzyczno-literackich dzieci. W trakcie słuchania i nauki piosenki można zaobserwować swobodne reakcje dzieci – zainteresowanie, rytmiczne poruszanie się, nucenie, próby śpiewania z nauczycielem lub odwrotnie – brak zainteresowania, niespokojne wiercenie się, znużenie widoczne na twarzach. Na tej podstawie oraz po krótkiej rozmowie z uczniami na temat wysłuchanego utworu można wywnioskować, czy uczniowie będą chętnie uczyli się nowej piosenki i czy jej śpiewanie będzie sprawiało im radość.

Może się zdarzyć, że wybrana przez nauczyciela piosenka [...] z początku nie jest dla dzieci interesująca... Jednakże po bliższym zapoznaniu się z nią urok jej zaczyna być przez nie zauważany<sup>8</sup>.

Jeżeli jednak uczniowie nie przekonają się do niej, nie należy jej wprowadzać na siłę. Przy tak dobranym repertuarze wokalnym wspólny śpiew stanie się dla dzieci przyjemnością, odpoczynkiem, możliwością ekspresji pozytywnych emocji, radością wynikającą z kontaktu z muzyką.

## Gra na instrumentach

Zgodnie z założeniami Carla Orffa „z mowy i naturalnego ruchu rodzi się muzyka instrumentalna. Naturalne czynności typu: chodzenie, klaskanie, bieganie, mówienie przechodzą w czynności zorganizowane rytmicznie. W następnych fazach są one połączone z akompaniowaniem sobie do ruchu na instrumentach perkusyjnych”<sup>9</sup>.

Początkowe zajęcia łączące gesty i dźwięki oraz wykorzystujące proste instrumenty perkusyjne wywołują wiele pozytywnych emocji, takich jak radość z poznawania, poszukiwanie i odkrywanie brzmień, nauka prostych schematów rytmicznych, zabawy z instrumentami, ilustrowanie dźwiękiem zjawisk przyrody.

Na dalszym etapie uczniowie wykonują na instrumentach melodycznych i niemelodycznych proste utwory, grają akompaniamenty do piosenek, tworzą i realizują wspólnie partytury rytmiczne. Gra w małych zespołach instrumentalnych, wspólna nauka, tzw. składanie utworu w całość, próby są dla dzieci przeżyciem emocjonalnym, a droga prowadząca do finałowego wykonania i sukces z prezentacji daje uczucie zadowolenia, sukcesu i satysfakcji. Wzmacniają się także więzi klasowe dzięki wspólnym pozytywnym przeżyciom.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 49.

<sup>9</sup> M. Kisiel, *Rytmika w przedszkolu...*, s. 158.

## Słuchanie

Słuchanie muzyki jest dla dzieci najtrudniejszą formą wychowania muzycznego, gdyż wymaga skupienia i wrażliwości. Nauka słuchania polega na stopniowym wprowadzaniu uczniów w świat muzyki artystycznej, ukazywania jej bogactwa i kolorystyki brzmienia. Kontakt z dziełami muzycznymi pozwala poznać nowe brzmienia instrumentów, głosów, zespołów wokalnych i instrumentalnych. Najchętniej słuchane, krótkie utwory, starannie dobrane przez nauczyciela do wieku i możliwości percepcyjnych klasy wywołują u dzieci pozytywne przeżycie emocjonalne, zadowolenie i odprężenie.

## Improwizacja

Forma ta łączy się nierozzerwalnie z ruchem, śpiewem i grą na instrumentach. Ćwiczenia z zakresu improwizacji, przeprowadzone w formie zabawy, dają dziecku możliwość swobodnej aktywności, rozwijania wyobraźni i kreatywności, zadowolenia z kontaktu z dziełem muzycznym. Nauczyciel może określić zasady dotyczące konkretnych ćwiczeń, np. przy improwizacji wokalne ustalić wspólny tekst, charakter lub tempo muzyki, w trakcie gry na instrumentach ilustrację konkretnego zjawiska, a w przypadku ruchu generalne polecenie konkretnej figury w trakcie pauzy.

W czasie zabaw o charakterze kreatywnym, wykorzystujących w głównej mierze wyobraźnię i samodzielność myślową, rolą nauczyciela jest wspieranie pomysłów dzieci i nienarzucające pokazywanie im kierunków. Działanie takie prowadzi do zadowolenia uczniów z efektów swojej aktywności, wzmacnia ich poczucie własnej wartości oraz samoakceptację, która niesie ze sobą wiarę w swoje możliwości. Postawa taka wpływa na dobry nastrój, uczucie zadowolenia, w konsekwencji daje radość z kontaktu z muzyką.

## 2. Metoda

Aby stwierdzić, czy zastosowane w praktyce formy wychowania muzycznego sprawiają radość z kontaktu z muzyką uczniom pierwszego etapu edukacji, zastosowałam metodę obserwacji. Jako technikę przyjąłam dzienniczki obserwacyjne, zgodnie z typologią Mieczysława Łobockiego<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2006.

W pierwszym półroczu roku szkolnego 2013/2014 (od października do grudnia) obserwowałam uczniów klas I, II i III szkoły podstawowej. Dzieci te zostały przyjęte do szkoły jako sześciolatki.

Każda z trzech klas składała się z 15 uczniów, co stanowiło 100% każdej próby badawczej. Najmniejsza liczba obserwowanych dzieci wynosiła 11 (73%), a największa – 15 uczniów (100%) w każdej klasie.

Przyjęłam, że uczniowie, którzy czerpią radość z zajęć muzycznych, to uczniowie aktywni, zadowoleni, chętnie uczestniczący w zajęciach, usatysfakcjonowani. Cytując Ewę Lipską i Marię Przychodzińską: „Sama muzyka oraz formy kontaktu z nią [...] powinny się dzieciom podobać, interesować swą różnorodnością, wywoływać radość i poznawczą ciekawość”<sup>11</sup>. Obserwowałam więc i zapisywałam po każdej lekcji reakcje dzieci: aktywność, zainteresowanie, zaciekawienie oraz uśmiech jako podstawowy objaw radości.

### 3. Wyniki

W okresie badawczym liczba uczniów nieprzejawiających radości z form kontaktu z muzyką wahała się od jednego do dwóch na każdej lekcji, co pozwala stwierdzić, że dziecko poprzez śpiew, ruch z muzyką, grę na instrumentach, improwizację oraz słuchanie czerpie radość z nauki muzyki oraz chętnie uczestniczy w zajęciach muzycznych prowadzonych w klasach I–III szkoły podstawowej.

### Podsumowanie

Radość obcowania dziecka z muzyką jest wielostronna. Powstaje z czynnego jej uprawiania jako satysfakcja z działania podczas własnej ekspresji, jest też wynikiem słuchania muzyki – poznawania utworów. [...] Ekspresja wykonawcza – śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką – którą można by nazwać „małym muzykowaniem”, daje radość przeżycia muzycznego, możliwość ujawnienia własnych emocji [...] improwizacja muzyczna – radość tworzenia<sup>12</sup>.

Dziecko może także osiągnąć satysfakcję „z uważnego i wrażliwego słuchania muzyki”<sup>13</sup>. Różnorodność form wychowania muzycznego daje zatem nauczycielowi wiele możliwości stopniowego wprowadzania ucznia w świat muzyki, w którym dziecko czuje się spełnione, zadowolone i szczęśliwe.

<sup>11</sup> E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka...*

<sup>12</sup> Ibidem, ss. 11, 13.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 14.

Przy wprowadzaniu każdej z form aktywności repertuar powinien uwzględniać, oprócz walorów artystycznych i dydaktycznych, możliwości, wiek i zainteresowania uczniów. Dużym ułatwieniem jest dobra znajomość klasy, zarówno indywidualne poznanie dzieci, jak i ustalenie i zrozumienie relacji panujących w danej grupie rówieśniczej.

Zajęcia przeprowadzone z odpowiednio dobranymi utworami, zabawami i ćwiczeniami muzycznymi nie będą dla dziecka tylko kolejną lekcją w planie, ale staną się wspaniałą muzyczną przygodą, odkrywaniem własnych możliwości, radością z obcowania z muzyką oraz pozytywnym przeżyciem.

Jak pisał bowiem Janusz Korczak: „dziecku potrzebna jest jasność szczęścia... dajcie mu zapas uśmiechów na całe życie... Niech dzieci się śmieją, niech będą wesołe”<sup>14</sup>.

## Literatura

- Bajkowska L., *Wielki niemiecki kompozytor, pedagog i dyrygent XX wieku*, 7.05.2012, <http://www.fecwis.org> [26.03.2014].
- Kisiel M., *Rytmika w przedszkolu środkiem rozwijania predyspozycji muzycznych małego dziecka*, w: S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
- Korczak J., *Wybór pism*, t. 4, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSiP, Warszawa 1991.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2006.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r, część: I etap edukacyjny: klasy I–III edukacja wczesnoszkolna.

<sup>14</sup> J. Korczak, *Wybór pism*, t. 4, Nasza Księgarnia, Warszawa 1958.



Natalia Kłysz-Sokalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu  
Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 5 w Poznaniu

## Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne

Wychowanie, kształcenie i nauczanie stanowią trzon współczesnej edukacji, zarówno edukacji ogólnej, matematycznej, humanistycznej, przyrodniczej, jak i prozdrowotnej, ekologicznej i artystycznej. Podstawowym zadaniem edukacji jest rozwój umysłu i charakteru człowieka. Według Wincentego Okonia edukacja ma na celu „zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”<sup>1</sup>. Nie trudno zauważyć, że oprócz zdobywania wiedzy i umiejętności zadaniem edukacji w największym stopniu wpływającym na integrację społeczną jest wychowanie. Już samo znaczenie słowa „edukacja” (z łac. wychowanie) wskazuje na podstawowy cel działań edukatora, wychowawcy.

Głównym i niezmiennym celem wychowania jest „wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia”<sup>2</sup>. Analizując wpływ wychowania na wybierane wartości estetyczne przez młodego człowieka, zamierzam skupić się na działaniu jednego z członów wychowania – wychowania estetycznego, wychowania przez sztukę. Czy możliwe jest, aby sztuka miała moc kształtowania ludzkiej osobowości? Co młodemu odbiorcy, jakim jest uczeń w wieku szkolnym, daje możliwość przeżycia estetycznego? Jak sztuka wpływa na wartości i postawy estetyczne człowieka?

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001, s. 87.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 445.



Rozważania na ten temat należy rozpocząć od przypomnienia definicji „wartości”. Pomimo wieloznaczności tego terminu i zróżnicowanego podejścia do niego filozofów, psychologów i pedagogów, warto pokusić się o połączenie wychowania estetycznego z przyjmowaniem konkretnych wartości, w tym wartości estetycznych, przez człowieka.

Podstawową definicją „wartości”, jaką podaje źródło naukowe, jest jej opis jako materii: „wartość 1) to, ile coś jest warte pod względem materialnym [...] 5) ilość określająca, ile jednostek zawiera dana wielkość fizyczna lub wielkość mogąca zastąpić wyrażenie algebraiczne, jego zmienne”<sup>3</sup>. Czy w przypadku sztuki za wartością ekonomiczną podąża wartość artystyczna? Można zasugerować, że wartość artystyczna danego dzieła odzwierciedla jego umiejscowienie w dziejach historii sztuki. Przetrwanie dzieła, pamięć o nim, na tle niezliczonych konkurentów, może być dowodem na jego bogaty wydźwięk artystyczny. Kwestia, kim jest artysta i kto może tej wspaniałości dosięgnąć, jest sporna, podobnie jak to, co jest, a co nie jest dziełem sztuki.

Koniec XIX wieku wiąże się z uzyskaniem przez pojęcie „wartość” znaczenia filozoficznego. Wcześniej zastępowano je zwykle pojęciem „dobro”.

Próba zdefiniowania słowa „wartość” jest o tyle trudna, że często jako definicję przyjmuje się zastąpienie przez inny wyraz o podobnym znaczeniu, jak wspomniane wcześniej „dobro”. Podążając tokiem myślenia Władysława Tatarkiewicza, „przy takiej konwencji mówi się »mieć wartość«, natomiast »być dobrem«”<sup>4</sup>. Pojawia się więc kolejny problem dotyczący znaczenia pozytywnego (dodatniego) lub negatywnego (ujemnego) pojęcia „wartość”. Jeżeli „wartość” określamy wyłącznie jako dodatnią, to kwestie brzydoty, zła, choroby postrzegane są jako te „bez wartości”. Jednak jeśli spojrzymy na nie z perspektywy wartości ujemnych, uznamy, że są to kwestie z wartościami ujemnymi<sup>5</sup>.

Jak widać, kwestia definiowania pojęcia „wartość” jest skomplikowana zarówno z uwagi na wieloznaczność tego terminu (ekonomiczną i filozoficzną), jak i wielość stanowisk filozoficznych. Z liczbą różnic w spojrzeniu filozofów wiąże się także, w odniesieniu do sztuki, obiektywizm lub subiektywizm wartości. Christian von Ehrenfels, jeden z czołowych przedstawicieli subiektywnego podejścia aksjologicznego, pisał: „Wielkość wartości jest proporcjonalna do siły, z jaką jest pożądana”<sup>6</sup>. W skrócie teorię subiektywną można przedstawić za pomocą stwierdzenia, że rzeczy same przez się nie posiadają wartości, a tylko my im ją nadajemy. Inaczej do tego problemu podchodzili obiektywiści – Max Scheler i Nicolai Hartmann. Ich twierdzenia miały na celu ukazanie wartości jako obiektywnych i normatywnych, co miało być podstawą systemu moralnego każdego człowieka.

<sup>3</sup> Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl/>.

<sup>4</sup> W. Tatarkiewicz, *O filozofii i sztuce*, PWN, Warszawa 1986, s. 70.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Ch. von Ehrenfels, *System der Werttheorie*, za: W. Tatarkiewicz, *O filozofii...*, s. 71.

Kwestie subiektywizmu i obiektywizmu aksjologicznego od zawsze były obecne w świecie sztuki. Nie ma bowiem nic bardziej zróżnicowanego niż ludzki gust. Pojęcie „sztuki”, a także podejście do sztuki pod kątem aksjologii wiąże się z dwoma jej głównymi elementami: pięknem i przeżyciem estetycznym.

Co my określamy jako piękne, Grecy nazywali *kalon*, a Rzymianie – *pulchrum*. Z czasem obydwa określenia zastąpiono słowem *bellum*, które pojawiło się potem w wielu językach nowożytnych: w hiszpańskim i włoskim jako *bello*, we francuskim – *beau*, a w angielskim – *beautiful*<sup>7</sup>. Według starożytnej definicji piękna pięknym jest to, co jest proporcjonalne i posiada właściwy układ części. Wówczas pojęcie piękna było znacznie szersze niż w czasach późniejszych. Łączono je z ideą dobra, duchowością, moralnością, myślą i rozumem. Było utożsamiane z doskonałością jako warunkiem piękna i sztuki na najwyższym poziomie<sup>8</sup>. Pomimo wielu tez negujących antyczną „wielką teorię” piękna, jego definicja przez wieki bazowała na utożsamianiu go z doskonałością i proporcjonalnością. Kryzys „wielkiej teorii” miał miejsce w XVIII wieku, kiedy to zmiany w sztuce i literaturze nakreśliły inny, nowy obraz piękna. Wiek XIX oznaczał powrót do jego antycznego pojmowania, co nie oznaczało odrodzenia „wielkiej teorii”. Analizując przemiany artystyczne następujące wraz z początkami XX wieku, trudno nie zauważyć kolejnych postaw wobec tego, co piękne. Można stwierdzić, że ówczesna definicja piękna była równie eklektyczna, co kierunki i style w sztuce XX wieku. Czy sztuka modernizmu i postmodernizmu ukazuje nam piękno jako odczucie subiektywne? Podsumowując definicję piękna, warto zacytować fragment powieści *Cakes and Ale* Williama Sommerseta Maughama:

Ludzie skłonni są dodawać do piękna inne zalety – wzniosłość, ludzkie potrzeby, czułość – a to dlatego, że piękno ich nie zadowala. Piękno jest doskonałe, a doskonałość – taka już jest nasza natura – na krótko tylko zatrzymuje naszą uwagę [...]. Nikt nigdy nie umiał wyjaśnić, dlaczego dorycka świątynia w Paestum jest piękniejsza od szklanki zimnego piwa, chyba że brał pod uwagę rzeczy nic z pięknem nie mające wspólnego. Piękno jest jak ślepa ulica. Jest jak góra, na której szczyt można wejść, ale dalej nie ma już drogi<sup>9</sup>.

Drugim elementem, na którym opiera się sztuka, jest reakcja odbiorcy na jej twór, jakim jest dzieło. Reakcję tę nazywamy „przeżyciem estetycznym”, czyli swego rodzaju poczuciem przyjemności, poruszenia emocjonalnego lub intelektualnego. Problematykę przeżycia estetycznego i fakt, czy to przeżycie w danym momencie następuje, poruszano już w okresie starożytności. Arystoteles zawarł w swej teorii sześć cech tego estetycznego stanu, jakiego doznajemy, przyjmując „postawę widza”. Są to: intensywność przeżywania przyjemności, zawieszenie działania woli człowieka, różne stopnie natężenia przeżycia – nadmiar przeżycia,

<sup>7</sup> W. Tatarkiewicz, *O filozofii...*, s. 176.

<sup>8</sup> W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976, ss. 42–56.

<sup>9</sup> W.S. Maugham, *Cakes and Ale*, za: W. Tatarkiewicz, *O filozofii...*, s. 200.

przeżycie właściwe tylko człowiekowi, przeżycie pochodzące ze zmysłów, przyjemność pochodząca z samych wrażeń<sup>10</sup>. Na przestrzeni epok sformułowanie to łączono ze zmysłem piękną, zmysłem estetyki, poczuciem smaku.

W kulturze estetycznej każdego człowieka występują dwa zasadnicze czynniki: producenci i konsumenci – artyści tworzący dzieła sztuki oraz odbiorcy tych dzieł, tj. widzowie, słuchacze, czytelnicy [...]. Dzieła sztuki żyją tak długo, dopóty je ktoś głęboko i adekwatnie przeżywa. Adekwatne zrozumienie i przeżywanie dzieł sztuki jest swoistego rodzaju umiejętnością. Zdobywamy ją stopniowo, nie bez rzetelnego trudu i wysiłku, gotowi do zupełnego i wyłącznego skupienia się na dziele sztuki, wpatrzeni w nie lub wsłuchani całym naszym jestestwem<sup>11</sup>.

Dochodząc do sedna rozważań nad pojęciem piękna, przeżycia estetycznego i wartości dzieła sztuki, pragnę zaprezentować, jakie znaczenie mają te terminy dla młodego człowieka – ucznia VI klasy szkoły podstawowej. Kwestia przeżycia estetycznego w środowisku szkolnym omówiona zostanie na przykładzie wyników badań przeprowadzonych na uczniach dwóch klas VI szkoły podstawowej. Ponieważ chcę przedstawić wpływ sztuki na wartości wybierane przez młodzież w wieku szkolnym, ukażę, czym jest piękno według uczniów tego etapu edukacji i jakie przeżycia estetyczne wywołują w danej grupie badanych konkretne dzieła plastyczne i muzyczne. Zakładając wartościowanie dzieł sztuki pod kątem estetycznym, przyjmujemy wartość dzieła pozytywnego lub ujemnego. W chwili gdy dane dzieło wywołuje konkretne przeżycie estetyczne w uczniu, jest dziełem wartościowym dodatnio (piękny, ładny) bądź ujemnie (brzydki, obrzydliwy). Obojętność wskazuje na neutralne podejście do dzieła i tym samym niski poziom przeżycia estetycznego. Analizując wyniki badań, nie odwołuję się do kwestii biologii rozwojowej młodzieży w tym wieku i nie dzielę grup pod względem różnic płci, uzdolnień, zainteresowań i możliwości percepcyjnych. Wyniki badań ukazują uśrednione pojmowanie piękna i podejścia do wartości danego dzieła sztuki według subiektywnej oceny uczniów.

W badaniu wzięło udział 47 uczniów dwóch klas VI szkoły podstawowej z Poznania. Zadaniem badanych było ustosunkowanie się do prezentowanych dzieł. Odbywało się to poprzez wybór konkretnego określenia z zakresu pojęć estetycznych w celu scharakteryzowania przez ucznia dzieła. Uczniowie mieli do wyboru pięć przymiotników oceniających: piękny, ładny, obojętny, brzydki, obrzydliwy. Przed rozpoczęciem badania otrzymali informację, że w analizie dzieł sztuki słowo „piękny” oznacza wyższą (dodatnią) wartość estetyczną niż słowo „ładny”. Natomiast określenie „obrzydliwy” wpływa na niższą (ujemną) wartość estetyczną w stosunku do określenia „brzydki”. Ponadto uczniowie mieli określić, jakie odczucie (przeżycie) wywołuje w nich dane dzieło. W celu ułatwienia tego zadania

<sup>10</sup> W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1976, ss. 365–366.

<sup>11</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962, s. 15.

badanym zaproponowano takie określenia, jak: radość, euforia, spokój, pobudzenie, smutek, niepokój, złość, przerażenie, obojętność. Prezentowane uczniom dzieła pochodziły z różnych epok – od średniowiecza do postmodernizmu.

Okazało się, że zarówno sztuka plastyczna, jak i muzyczna ma zróżnicowany wpływ na młodego odbiorcę. Ocena tych dzieł może wynikać zarówno z możliwości percepcyjnych uczniów, jak i zainteresowań, uzdolnień, a nawet pogody danego dnia.

Tabela 1. Wyniki badań: wartość i przeżycie estetyczne

Lp.	Autor i tytuł dzieła	Wartość estetyczna	Przeżycie estetyczne
1.	Przykład chorału gregoriańskiego	piękny – 5% ładny – 20% obojętny – 47% brzydki – 29%	<b>smutek</b> – 25% <b>obojętność</b> – 25% niepokój – 20% spokój – 19% przerażenie – 11%
2.	Jan von Eyck, <i>Portret małżonków Arnolfinich</i>	piękny – 9% ładny – 29% obojętny – 47% brzydki – 15%	<b>obojętność</b> – 57% spokój – 26% niepokój – 8% radość – 3% smutek – 3% przerażenie – 3%
3.	Anonim, <i>Rex</i>	piękny – 23% ładny – 60% obojętny – 14% brzydki – 3%	<b>radość</b> – 52% pobudzenie – 16% obojętność – 12% spokój – 12% euforia – 8%
4.	Sandro Botticelli, <i>Wiosna</i>	piękny – 3% ładny – 25% obojętny – 62% brzydki – 10%	<b>spokój</b> – 31% radość – 28% obojętność – 28% pobudzenie – 7% euforia – 3% przerażenie – 3%
5.	Antonio Vivaldi, <i>Zima</i> cz. 1 z cyklu <i>Cztery pory roku</i>	piękny – 20% <b>ładny</b> – 57% obojętny – 20% brzydki – 3%	<b>pobudzenie</b> – 48% niepokój – 24% przerażenie – 13% radość – 9% spokój – 3% euforia – 3%
6.	Peter Paul Rubens, <i>Wniebowzięcie Najświętszej Marii Panny</i>	piękny – 20% <b>ładny</b> – 48% obojętny – 32%	<b>spokój</b> – 33% obojętność – 24% radość – 19% pobudzenie – 15% przerażenie – 9%

cd. tabeli 1

Lp.	Autor i tytuł dzieła	Wartość estetyczna	Przeżycie estetyczne
7.	Ludwig van Beethoven, <i>VII Symfonia A-dur, cz. 2</i>	piękny – 6% <b>ładny</b> – 66% obojętny – 25% brzydki – 3%	<b>pobudzenie</b> – 42% radość – 22% niepokój – 9% smutek – 8% obojętność – 7% spokój – 7% euforia – 5%
8.	Jacques-Louis David, <i>Portret konny Stanisława Kostki Potockiego</i>	piękny – 28% <b>ładny</b> – 36% <b>obojętny</b> – 36%	<b>obojętność</b> – 38% <b>spokój</b> – 36% radość – 20% euforia – 3% złość – 3%
9.	Piotr Czajkowski, <i>Koncert fortepianowy b-moll, cz. 1</i>	piękny – 28% <b>ładny</b> – 53% obojętny – 16% brzydki – 3%	<b>pobudzenie</b> – 30% radość – 28% euforia – 12% spokój – 10% obojętność – 8% niepokój – 7% smutek – 5%
10.	Caspar David Friedrich, <i>Wędrowiec nad morzem mgły</i>	<b>piękny</b> – 48% <b>ładny</b> – 44% obojętny – 8%	<b>spokój</b> – 45% obojętność – 16% radość – 12% niepokój – 8% smutek – 6% euforia – 3%
11.	Claude Debussy, <i>Claire de lune</i>	piękny – 16% <b>ładny</b> – 48% obojętny – 36%	<b>spokój</b> – 42% smutek – 38% obojętność – 12% radość – 5% <b>pobudzenie</b> – 3%
12.	Claude Monet, <i>Impresja, wschód słońca</i>	piękny – 12% <b>ładny</b> – 32% obojętny – 28% brzydki – 20% obrzydlivy – 8%	<b>spokój</b> – 52% obojętność – 28% przerażenie – 9% radość – 8% smutek – 3%
13.	Wojciech Kilar, <i>Orawa</i>	piękny – 9% <b>ładny</b> – 60% obojętny – 28% brzydki – 3%	<b>pobudzenie</b> – 30% obojętność – 22% radość – 20% spokój – 14% złość – 8% euforia – 3% niepokój – 3%

cd. tabeli 1

Lp.	Autor i tytuł dzieła	Wartość estetyczna	Przeżycie estetyczne
14.	Salvador Dali, <i>Trwałość pamięci</i>	piękny – 40% ładny – 20% obojętny – 24% brzydki – 16%	obojętność – 32% spokój – 18% radość – 16% przerażenie – 15% pobudzenie – 10% spokój – 3% euforia – 3% smutek – 3%
15.	Adam Sztaba, <i>Świt</i>	piękny – 76% ładny – 16% obojętny – 8%	pobudzenie – 45% euforia – 20% radość – 12% złość – 9% niepokój – 7% przerażenie – 7%
16.	Banksy, <i>Street art</i>	piękny – 49% ładny – 20% obojętny – 20% brzydki – 8% obrzydliwy – 3%	obojętność – 37% radość – 22% pobudzenie – 16% spokój – 14% euforia – 8% złość – 3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Niezmiennie pozostaje jednak to, że sztuka ma wpływ na ludzkie emocje – pozytywne i negatywne, co warto wykorzystać w wielu obszarach edukacji, nie tylko artystycznej. Umiejętność doboru dzieła ma wpływ nie tylko na poszerzenie wiedzy ucznia, ale też na jego stany emocjonalne.

Sztuka i wszystkie pojęcia z nią związane lub ją budujące mogą być jedną z dróg rozwoju ludzkiej osobowości.

Wychowanie estetyczne tym się różni od zwykłych sposobów i zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, że uczy spostrzegania, doznawania i odczuwania rzeczywistości, a także pojmowania istoty i celu życia ludzkiego poprzez pryzmat sztuki<sup>12</sup>.

Dogłębne przeżywanie otoczenia, życie niepowierzchowne i bogate w emocje to cele angażowania sztuki w wychowanie: wychowanie artystyczne, wychowanie estetyczne. Głównym zadaniem wychowawcy estetycznego jest wyrobienie w uczniu wrażliwości na piękno, estetycznego obrazu świata. Nic innego nie ukazuje tego obrazu pełniej niż sztuka. W zwierciadle sztuki „widzimy w nowym świetle i przeżywamy z nowym, świeżym uczuciem, świat, który już znamy, oraz

<sup>12</sup> Ibidem, s. 13.

życie, którego już doświadczaliśmy. Widzimy i przeżywamy świat inaczej – mniej pobieżnie, przelotnie i banalnie – niż w życiu codziennym. Dzieła sztuki zatrzymując nas, każą nam spocząć i skupić się na tym, co przedstawiają i wyrażają. W tym skupieniu otwierają nam oczy i uszy, otwiera się całe nasze jestestwo na to, czym arcydzieło sztuki obdarzyć może i obdarza”<sup>13</sup>.

## Literatura

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001.

Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.

Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1976.

Tatarkiewicz W., *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976.

Tatarkiewicz W., *O filozofii i sztuce*, PWN, Warszawa 1986.

<http://sjp.pwn.pl/>

---

<sup>13</sup> Ibidem, s. 13.

Agnieszka Wesołowska

absolwentka pedagogiki społeczno-opiekuńczej

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu

Stowarzyszenie Pisarzy Polskich

## Czego nie mówią słowa? O dydaktyce twórczości w zakresie literatury

### 1. Dydaktyczne konsekwencje twórczego używania języka

Oczywistą sprawą jest to, że komunikujemy się również niewerbalnie. Wszyscy też wiemy, że treść może ukrywać się między słowami, wynikać ze struktury tekstu, subtelnie pobrzmiewać w aluzjach. Na ogół jednak, jeśli mamy taką percepcyjną możliwość, ufamy słowom – tym pisanim i tym wypowiedzanym.

Możemy powiedzieć: stół, drzewo, okno – raczej się zrozumiemy, jeśli mówimy o stole, drzewie i oknie. A czy jeśli poeta powie „uśmiech dłonie i oczy”<sup>1</sup>, to poprzestaniemy na przywołaniu desygnatów? Dlaczego tak łatwo uznaliśmy, że „uśmiech dłonie i oczy” to zbyt mało, by doświadczyć poezji, czyli słów działających w nas i między nami? Być może jest jakiś powód, który za wersami każe domyślać się doświadczenia zamkniętego nawet w najprostszej metaforze. Zbigniew Herbert pisał: „są już takie słowa, kolory i rytmy/ co się śmieją i płaczą jak żywe/ sztukatorzy przechowują te słowa”<sup>2</sup>. Naukowcy próbują wyjaśnić, co właściwie ludzie „robią” z „żywymi” słowami, które z jednej strony mogą mówić o tym, co najbardziej namacalne, z drugiej – ewokując „namacalne” historie, dotyczyć przeżyć uniwersalnych. Bo nie tylko jest tak, że konkretne wyrażenie opisuje stan afektywny, a abstrakcyjne ujęcie świadczy o jego przepracowaniu<sup>3</sup>. Może nawet

---

<sup>1</sup> Z. Herbert, *Ornamentatorzy*, [http://www.eximus.14lo.lublin.pl/belfer/hermes\\_pies\\_gwiazda.htm#Ornamentatorzy](http://www.eximus.14lo.lublin.pl/belfer/hermes_pies_gwiazda.htm#Ornamentatorzy) [22.05.2015].

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Mowa o teorii kod-emocje Kazimierza Obuchowskiego. K. Obuchowski, *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, PWN, Warszawa 1970.



nie tylko jest tak, że „twórczość osobista”<sup>4</sup> ma znaczenie dla pojedynczego człowieka, a twórczość profesjonalna dla społeczeństwa. Czasem najbardziej wspólny ślad naszej antropologicznej historii przeżywania da się sprowadzić do konkretnego, a nawet banału. Jak go wypowiedzieć, by zabrzmiał jak dzieło sztuki?

Jeśli jesteśmy jedynymi istotami na Ziemi, które posługują się językiem, to musi on umożliwiać wyższą formę komunikowania się – poprzez intelekt, uczucia (nie tylko emocje)<sup>5</sup> i piękno. Wraz z każdą wypowiedzią dotyczącą świata wewnętrznego lub zewnętrznego wysyłamy informację, która opowiada także o nas, o naszym stanie wiedzy, stosunku do przekazywanej treści, procesach poznawczych, wyobrażeniach, przekonaniach czy pragnieniach. Nawet suchy komunikat zawiera parametry głosowe i dzięki nim przekazuje dane na temat ciała czy samopoczucia, może też wносить dodatkowe znaczenia<sup>6</sup>. Notatka prasowa przywołuje konteksty polityczne i społeczne, z kolei utrwalone formuły mają moc sakralną lub performatywną. Michaił Bachtin pisze o „pierwotnej dialogowości słowa”<sup>7</sup>, które odsyła do różnych możliwych konstruktów implikujących znaczenia. Tak tworzy się „społeczna atmosfera słowa”<sup>8</sup>, na co według Bachtina zwracają uwagę głównie pisarze i co całkowicie ignorują poeci (chyba że chodzi o „poetyckie reminiscencje”<sup>9</sup>). Tak zwany słuch literacki polega na dostrzeganiu bachtinowskiej różnorodności w obrębie tego samego języka. Nie chodzi tu tylko o umiejętność językowego przedstawiania postaci czy świata, ale również o to, które niewypowiadalne cechy epoki dzieło posiada, a których jest pozbawione<sup>10</sup>. Odnosi się to przy tym zarówno do rzeczywistości obiektywnej, jak i wewnętrznej, podmiotowej<sup>11</sup>, co może przekierować nastawienie słowa na relację interpersonalną i „oderwać” je od istoty rzeczy<sup>12</sup>. Na tym zresztą polegają spory, które codziennie obserwować można w polityce czy nawet w sztuce. Oczywiście często mają one charakter negatywny, ale można byłoby zapytać, jak w świetle teorii Bachtina miałyby wyglądać dyskurs na temat edukacji artystycznej. Jak miałyby się toczyć dialog społeczny, a w szczególności rozmowa ucznia z nauczycielem? Co tu jest właściwie przedmiotem zainteresowania – specyfika ścieżki edukacyjnej, rozwój

<sup>4</sup> Określenie M. Runco, za: K. Szmidt, *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, w: K. Szmidt, W. Ligeza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009, s. 21.

<sup>5</sup> Rozróżnienie to stosował m.in. K. Obuchowski.

<sup>6</sup> P. Müldner-Nieckowski prowadzi badania na temat relacji między prozodią, tekstem czytany a interpretacją.

<sup>7</sup> M. Bachtin, *Słowo w poezji i słowo w powieści*, w: A. Burzyńska, M.P. Markowski (red.), *Teorie literatury XX wieku*, Znak, Kraków 2007, s. 171.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 173.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 181.

<sup>10</sup> Ibidem, ss. 171–184.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 174.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 177.

ucznia, zadania nauczyciela, ich odmienności, podobieństwa, szukanie wspólnej sprawy?

Psychologia twórczości wyraża się dość precyzyjnie, wyróżniając rodzaje aktywności twórczej<sup>13</sup> i formułując zalecenia dotyczące pracy z uczniem twórczym. Nie są to jednak zalecenia pozbawione sprzeczności, zwłaszcza gdy reprezentują określone, różne szkoły i podejścia. Dotyczy to zwłaszcza problematyki nagradzania i rywalizacji. I o ile, jak pisał Bachtin, „słowo o wątpliwościach musi być w poezji słowem niewątpliwym”, o tyle w procesie dydaktycznym nie da się tych wątpliwości zastąpić żadnymi apodyktycznymi wskazaniem. Nawet tymi, które wyrastają jako opozycyjne w stosunku do oczywistych zaniechań. Krzysztof Szmidt, rozprawiając się z mitami na temat twórczości dzieci, dość obcesowo traktuje nauczycieli, którzy je utrwalają<sup>14</sup>. Jest to zrozumiałe i w moim przekonaniu poniekąd słuszne. Jednakże inne wypowiedzi tego autora świadczą o rozumieniu twórczości nieco bliższym ujęciom idealnym niż wskaźnikowym (np. w kwestii autoteliczności sztuki<sup>15</sup> – można jednak powiedzieć, że są pewne twarde dane wskazujące na możliwość pracy nad autotelicznym podejściem do pisania<sup>16</sup>). Promowanie idei treningu twórczości sugeruje, że bycia twórczym można się nauczyć, jednak preferuje się pracę z uczniami uzdolnionymi (przy czym K. Szmidt ma na myśli kreatywność w różnych obszarach). Jest to nieco paradoksalne i być może ma związek z tym, że niewiele wiadomo na temat skuteczności takich treningów<sup>17</sup>, co w przypadku uczniów twórczych nie ma wielkiego znaczenia, lecz mogłoby być istotne dla osób mniej kreatywnych. Oczywiście, również uczniowie zdolni powinni być objęci ogólnorozwojową opieką, być może właśnie to jest potrzebne najbardziej. Podejmowanie zadań twórczych nie musi bowiem oznaczać umiejętności osiągania satysfakcji życiowej<sup>18</sup>. Jeśli jednak mało kreatywny nauczyciel będzie miał pod opieką dziecko twórcze i nie będzie chciał się z tą sytuacją zmierzyć, to wtedy tak nie lubiana przez niektórych pedagogów zasada *primum non nocere* może znaleźć uzasadnienie.

Wydaje się, że rozwijanie twórczej postawy najlepiej łączyć z podejściem terapeutycznym. Jeśli zakładamy, że kreatywne zabawy mogą coś wnieść w życie ludzi, to chodzi nam o ich rozumienie siebie, rozpoznawanie swoich pragnień, konstruowanie planów życiowych, wybieranie strategii ich realizowania i modyfikowania. Jeśli nauczyciel stawia sobie inne cele (np. „wychowanie pisarza”),

<sup>13</sup> Chodzi zwłaszcza o twórczość profesjonalną i egalitarną.

<sup>14</sup> K. Szmidt, *Mity na temat twórczości dzieci...*, ss. 7–24.

<sup>15</sup> K. Szmidt, E. Kusztelak, M. Modrzejewska-Świgulska, M. Galewska-Kustra, *Twórczy nauczyciel – twórczy uczeń: razem i osobno*, w: K. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży...*, ss. 107–136.

<sup>16</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001, ss. 90–91.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 208.

<sup>18</sup> Ibidem, ss. 85–86.

to być może nie dokonał wystarczającego wglądu we własną motywację. Teoria generatywności Jeana Epsteina mówi tak:

[...] zachowanie twórcze jest czymś rzadkim, a generowanie nowości służy raczej przystosowaniu się do zmian i rozwiązaniu stosunkowo prostych problemów niż tworzeniu wybitnych dzieł<sup>19</sup>.

Nadanie kształtu własnej emocjonalności związane jest z intensywną pracą – i nad sobą, i nad wynikającym z tych emocji dziełem. Jak pisze Kazimierz Obuchowski: „Dlatego każda »nienaturalna« aktywność psychiczna wymaga specjalnego treningu, szczególnej motywacji i pokonywania oporów”<sup>20</sup>. Nawet pomimo że w pierwszym odruchu reakcje afektywne możemy uznać za bardziej „autentyczne”<sup>21</sup>. W ten sposób dydaktykę literacką, czy też trening twórczości w ogóle, moglibyśmy potraktować jako tworzenie sztucznego języka (a więc w ujęciu K. Obuchowskiego – języka operacyjnego) lub opresywnego systemu znaczeń, bliskiego poetyckiej nieustępliwości (w koncepcji M. Bachtina). Pomyślmy chwilę nad słowami autora *Człowieka intencjonalnego*:

Ideologia aby żyła, aby mogła zachować tożsamość, nie może więc być transformowana w formułę określonego narzędzia praktyki. Jej celem jest rozumienie. Stając się narzędziem, ideologia staje się zestawem instrukcji postępowania<sup>22</sup>.

Ideologia jest tu rozumiana jako teoria zakodowana w system hierarchiczny. Jest stanem idealnym, założonym, ustalonym. Formułowanie jakichkolwiek recept to przechodzenie na inny poziom rozumienia, w praktyce jednak potrzebny. Jest to zbieżne z podziałem instrukcji udzielanych uczniom na heurystyczne (ogólne, niejednolite) i algorytmiczne („krok po kroku”), przy czym ich skuteczność zależy od rodzaju zadania<sup>23</sup>. Niezależnie od naszych preferencji dotyczących stylu reagowania (uczuciowego, racjonalnego) istotne jest zestrojenie go z rodzajem wyzwań i towarzyszącymi im okolicznościami (o czym mówi teoria kod-emocje)<sup>24</sup>.

Edward Nęcka zauważa, że najlepszą miarą twórczego myślenia (po treningu kreatywności) jest zachowanie w sytuacjach, jakie niesie życie<sup>25</sup> (takiej miary nie dają testy twórczości, choć ich wartość prognostyczna jest spora<sup>26</sup>), tym bardziej że, jak zaznacza autor, na temat mechanizmów twórczości wciąż niewiele wiadomo<sup>27</sup>.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>20</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000, s. 79.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem, ss. 185–186.

<sup>23</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*, ss. 153–157.

<sup>24</sup> K. Obuchowski, *Kody orientacji...*

<sup>25</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*, s. 208.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 192.

<sup>27</sup> Ibidem.

Psychologia twórczości dość jednoznacznie stwierdza, że bez silnej motywacji wewnętrznej ta zewnętrzna nie wystarczy do stworzenia dzieła na wysokim poziomie<sup>28</sup>. W związku z tym wątpliwości dotyczące nagród ostatecznie rozstrzygane są przez argument autoteliczności, o czym warto także pamiętać w odniesieniu do najmłodszych<sup>29</sup>. Choć w tej kwestii nie powinny to być zbyt wysokie wymagania.

Kolejną sprawą jest pozytywne nastawienie do procesu twórczego. Pozytywne, a więc do pewnego stopnia związane z wyborem, umiejętnością regulowania impulsów i olśnień, świadomością zarówno trudności, jak i zupełnie niepragmatycznych korzyści. Najlepiej to chyba widać na przykładzie szkół muzycznych, gdzie ekspozycja społeczna i rywalizacja są właściwie stałe. Jest to jednak nieco inna sytuacja, bo do zadań muzyka należą publiczne występy, a techniczne umiejętności są czymś podstawowym. Jeśli jednak nad rozwojem literackim czuwają profesjonalni pisarze (aktywni, uznani, zrzeszeni w elitarnych stowarzyszeniach), to dążą do wykształcenia podobnych nawyków i strategii ich wykorzystywania.

Jeśli literatura, jak chce Bachtin, jest świadectwem swoich czasów, to poezja (trochę jednak wobec niej osobna) jest świadectwem indywidualnego ducha<sup>30</sup>. Poeci opowiadają o świecie o tyle, o ile ich stan wewnętrzny jest wytworem epoki. A wobec „żywego słowa rozmowy” (Bachtin), poprzez które dokonuje się naruszanie po bachtinowsku rozumianej monolityczności poetów i przecinanie totalności ich języków, można przyjąć, że z konieczności i z powodzeniem istnieją także w pozapoetyckiej przestrzeni literackiej (językowej, życiowej). I to właśnie ta przestrzeń ma być dla nich (dla uczniów-poetów) podstawowa. Chodzi tu o wrażliwość na różnojęzyczność, bo daje ona różne perspektywy oglądu rzeczywistości. Dziś te różnojęzyczności zmieniają akcenty (np. język pisany coraz bardziej staje się językiem mówionym), ale wciąż dostarczają wzorów myślenia. Według Bachtina poeci korzystają z tych języków w stopniu ograniczonym. Być może jest tu jakaś analogia do upośledzenia mechanizmów podzielności uwagi u osób twórczych oraz związanej z tym apodyktycznej selekcji<sup>31</sup>.

## 2. Język a niewyraźne

Wiara poetów w to, że potrafią opowiedzieć o swoim doświadczeniu, bierze się z ich istnienia w języku na sposób bachtinowski. Być może wiara ta, chociaż naiwna, jest pewną przeciwwagą dla poetyckiej monologiczności. Opowiadając, nadaw-

<sup>28</sup> Ibidem, ss. 86–96.

<sup>29</sup> K. Szmidt, E. Kusztelak, M. Modrzejewska-Świgulska, M. Galewska-Kustra, *Twórczy nauczyciel...*, s. 124.

<sup>30</sup> M. Bachtin, *Słowo w poezji...*

<sup>31</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, ss. 56–59.

ca wychodzi ku odbiorcy, nawet jeśli jego język jest odmienny. Według Bachtina poeci mówią „bez cudzysłowu”<sup>32</sup>, a ich związek z językiem jest symbiotyczny. To tłumaczyłoby swoistą psychotyczność niektórych poetyckich wyobrażeń (co koresponduje z trójczynnikowym modelem osobowości Eysencka<sup>33</sup>). Jednocześnie pojemność, jaką te wyobrażenia gwarantują (w kategoriach psychologicznych jest to błąd nadmiernego włączania<sup>34</sup>), w dostatecznym stopniu wyjaśnia zaufanie ich autorów do wyrażalności słów. Ale być może zaufanie to ma też inne przesłanki. Dla większości ludzi doświadczenie języka jest jednak wspólne. Jak to możliwe, by nie pozwalało ono na porozumienie w sprawach ostatecznych? Ewolucyjnie zadanie języka jest właśnie takie – zabierać głos w sprawach, w których inne istoty wypowiedzieć się nie mogą – w sprawach duchowych.

Jeśli Leśmian pisze: „lubię szeptać ci słowa, które nic nie znaczą/ prócz tego że się garną do twego uśmiechu”<sup>35</sup>, to nie po to, by dać świadectwo bezsensu. Chce raczej powiedzieć, że pozorny bezsens wynika ze znaczeń tak istotnych, iż nie sposób do nich dotrzeć bez doświadczenia zmysłowego. To z kolei sugeruje, że jest uniwersalna tajemnica ludzkiego życia, którą możemy rozpoznać w codziennym doświadczeniu i poprzez to doświadczenie ją wyrazić.

W języku psychologii można ten proces przedstawić za pomocą teorii kod-  
-emocje Kazimierza Obuchowskiego<sup>36</sup>. Według niej „twórcze myślenie bez-  
słowne”<sup>37</sup>, zanim zostanie ujęte w systemie hierarchicznym, musi być najpierw  
wyrażone na poziomie konkretnym<sup>38</sup>. W normalnej komunikacji o „statystyczną”  
prawidłowość wyrażenia relacji pomiędzy przedmiotami, zdarzeniami, stana-  
mi dba układ monokonkretny<sup>39</sup>, gwarantując rzetelność informacji<sup>40</sup>. Pytanie  
tylko, czy również dla poezji monokonkretna organizacja mogłaby być takim  
„cenzorem”. I nie chodzi tu o poezję osób na co dzień doświadczających świata  
w sposób niezwykły<sup>41</sup>. Chodzi o niezwykłość, która właśnie w poezji jest możliwa  
i ma tam status tekstowej normy. Jeśli w procesie twórczym pryzmat mono-  
konkretny zostaje pominięty (metafory i inne literackie zabiegi często przeczą  
standardowym doświadczeniom), to nie mamy żadnej gwarancji „uczciwości”

<sup>32</sup> M. Bachtin, *Słowo w poezji...*, s. 179.

<sup>33</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 134.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 136.

<sup>35</sup> B. Leśmian, <http://www.poezja.org/utwor-2795.html> [22.05.2015].

<sup>36</sup> K. Obuchowski, *Kody orientacji...*

<sup>37</sup> Ibidem, s. 209.

<sup>38</sup> Ibidem, ss. 205–212.

<sup>39</sup> Ibidem.

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Z. Ryn, *Szaleni twórcy, szalona twórczość*, w: A. Radzik (red.), *Pogranicza – literatura, teatr i psychiatria. Polsko-niemiecki bilans badań naukowych i doświadczenia praktycznego*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2001, ss. 13–27.

poetyckiego przekazu, ponieważ „konkretyzacja komunikatu jest jednocześnie jego zniekształceniem”<sup>42</sup>.

Konsekwencje dla poezji byłyby więc takie: wiersze wyrażające silny afekt pisane są pod wpływem emocji ujemnej (niezależnie nawet od jej pozytywnej interpretacji), poezja metafizyczna wymaga sprzyjającego stanu duchowego. Jedna i druga traci bez nachylenia ku stanom przeciwnym. Oczywiście zarówno emocjonalność, jak i chłód może być zabiegiem stylistycznym.

Podsumowując, problem niewyraźności z tego punktu widzenia jest w dużej mierze problemem stylu wypowiedzi. W poezji kwestia ta się rozmywa. W prozie „opór” przedmiotu oznacza jego „niewyczerpalność w słowie”<sup>43</sup>. To, co „omówione”, jest jednocześnie „rozjaśnione” i „zaciemnione”<sup>44</sup>. Nawet w naukowym podejściu język okazuje się czymś ograniczonym – „wyraża procesy biograficzne, nie jest nimi”, równocześnie „odślania” i „zaciemnia”<sup>45</sup>. K. Obuchowski pisze:

Stale powraca problem, jaka to osobliwa właściwość języka powoduje, że władający nim uzyskuje tak potężne narzędzie orientacji w otoczeniu, że potrafi pokonać barierę czasu, zespolić swoje doświadczenie z doświadczeniem najtęższych umysłów ludzkich i tworzyć dowolne modele rzeczywistości, posuwając się aż do zaprzeczenia jej istnienia poza własnym umysłem<sup>46</sup>.

Język jest więc albo bezradny wobec doświadczeń, albo, w skrajnych wypadkach, te doświadczenia unieważnia. Zawsze jednak zachowuje zdolność kreowania świata na własne, językowe podobieństwo.

### 3. Tworzenie „ja”

Zarówno psychologia, jak i pedagogika zwraca uwagę, że twórczość nie musi mieć charakteru elitarnego (w literaturze mówi się o „twórczości osobistej”, „płynnej”, „przez małe t”). Tego rodzaju aktywność jest o wiele bardziej spontaniczna, a co najważniejsze – jest wyuczalna (w takim sensie, że da się ją „wyzwolić” u każdego)<sup>47</sup>. Jest to ważne dlatego, że przynosi odpowiedź na pytanie, czy edukacja artystyczna ma sens. Wprawdzie trwałość skuteczności treningów twórczych nie jest pewna, ale jeśli potraktować je jako jeden ze sposobów na uporanie się ze swoim życiem, to parametry, na które chcielibyśmy w ten sposób wpływać, byłyby inne. Nie

<sup>42</sup> K. Obuchowski, *Kody orientacji...*, s. 212.

<sup>43</sup> M. Bachtin, *Słowo w poezji...*, s. 172.

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> F. Schütze, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, w: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Nomos, Kraków 2012.

<sup>46</sup> K. Obuchowski, *Kody orientacji...*, s. 14.

<sup>47</sup> K. Szmidt, *Mity na temat twórczości dzieci...*, s. 11.



można nauczyć się siebie raz, „niedoczłowieczenie” pojawia się bowiem wciąż jako warunek dalszego rozwoju<sup>48</sup>. Niemniej zrozumienie niektórych kwestii na pewnym etapie życia może ułatwić wgląd, który okaże się rozstrzygający co do podstawowej orientacji w świecie. Pedagogiczny potencjał tego problemu wydaje się niewyczerpany. Przede wszystkim jednak należałoby się zastanowić, w jaki sposób nie przyczynić się do niewłaściwych wyborów uczniów. Jeśli jednak są one w życiu nieuniknione, to kolejną wielką sprawą pedagogiki jest wyposażać ludzi w taką wiedzę o rzeczywistości, która umożliwi im dokonywanie zmian tam, gdzie są one możliwe.

W powszechnym odczuciu istnieje dysonans między roztargnionym artystą a dobrze zorganizowanym „autorem siebie”<sup>49</sup>. W praktyce artyści w twórczych okresach rzeczywiście bywają roztargnieni, ale „zdiagnozowanie” wybitnych zdolności dla wielu sprowadza się do określenia emocjonalnego stosunku do nich. Wytrwałość nie jest możliwa bez pewnego ładu, który umożliwia odnalezienie się we własnych predyspozycjach. Oczywiście jest to tym trudniejsze, im większy zamęt w życiu, im mniej twórczych osób na drodze, im bardziej dotkliwa nieobecność mistrza. Ale tym pierwszym sygnałem, który wysyłają uczniowie nauczycielom, jest ich własna aktywność. Można przyjąć, że w równym stopniu dotyczy to potrzeby rozwoju w zakresie samowiedzy i twórczości przez małe „t” (choć z perspektywy rozwoju osobistego każda twórczość jest przez duże „T”, a jeśli nawet przez małe „t”, to jednocześnie przez wielkie użytkowe „U”). „Ja” jako dzieło sztuki (Tylor)<sup>50</sup> w zakresie osobowości wymaga takich samych kompetencji twórczych jak każda inna twórcza aktywność<sup>51</sup>. Bez umiejętnego dysponowania wewnętrznym ogniem, jak w przypadku dziewczynki z zapalnikami<sup>52</sup>, również dzieło w postaci własnego „ja” może zostać nieukończone lub zniszczone.

## 4. Znaczenie nauczyciela

Treningi kreatywności dla uczniów powinny zaczynać się od szkolenia nauczycieli. Tworzona przez nich tożsamość jest częścią wiedzy, z której korzystają później w czasie swojej pracy<sup>53</sup>. Na wiedzę tę składają się także świadomość roli nauczy-

<sup>48</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000.

<sup>49</sup> Określenie K. Obuchowskiego.

<sup>50</sup> I. Pufal-Struzik, *Poznawcze i emocjonalne aspekty obrazu własnego „ja” u młodzieży zdolnej*, w: K. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży...*, s. 137.

<sup>51</sup> Powołuję się tu na K. Szmidta, który nie zgadza się z teorią specyficznych zdolności twórczych: K. Szmidt, E. Kusztelak, M. Modrzejewska-Świgulska, M. Galewska-Kustra, *Twórczy nauczyciel...*, ss. 113–114.

<sup>52</sup> C.P. Estes, *Biegnąca z wilkami*, Zys i S-ka, Poznań 2001, ss. 345–353.

<sup>53</sup> I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela. Studium etnograficzne*, Impuls, Kraków 2004, s. 198.

ciela, przedmiotu nauczania, doksztalcania, ale i wyobrażenia na temat ucznia, a wreszcie szkoły w ogóle<sup>54</sup>. Ireneusz Kawecki przekonuje, że gruntowne prze-myślenie tych kwestii, składających się na filozofię zarówno zawodu, jak i życia, ma zasadnicze znaczenie dla sposobu wykonywania pracy<sup>55</sup>. Wśród różnych ujęć uszczegóławiających składowe wiedzy nauczycielskiej przywołuje autor pogląd Pinchasa Tamira<sup>56</sup>, że wiedza profesjonalna (w tym przedmiotowa) i osobista (wynikająca także z doświadczenia) uzupełniają się<sup>57</sup>.

Z dyskusji toczącej się wśród łódzkich pedagogów wynika jednak, że nietwór-czy nauczyciele (a więc pozbawieni pomysłu na siebie i swoje działania) spotykają na swej drodze jednostki i twórcze, i uzdolnione<sup>58</sup>. Może to być dla nich impuls do działania, ale i hamulec<sup>59</sup>. Nie o to jednak chodzi, by uczeń musiał zastanawiać się, jak sobie poradzić ze sztywno myślącym pedagogiem. Dla uczniów posiadających szczególne uzdolnienia warto szukać nauczycieli, z którymi łączyłaby ich jakaś wspólnota doświadczeń. Artyści, w tym pisarze i poeci, nawet jeśli są wrażliwi na odbiorcę i aktywni na innych polach, sporo czasu muszą poświęcić własnemu rozwojowi i pracy, która tylko potencjalnie tworzy dobro ogółu. Ich wychodzenie w kierunku zdolnej młodzieży, ale nie tylko, także twórczych dorosłych, byłaby czymś bezcennym. Taka właśnie jest idea Warszawskiej Szkoły Pisania działającej przy Oddziale Warszawskim Stowarzyszenia Pisarzy Polskich.

## Literatura

- Burzyńska A., Markowski M.P. (red.), *Teorie literatury XX wieku*, Znak, Kraków 2007.  
Estes C.P., *Biegająca z wilkami*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.  
Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczyciela. Studium etnograficzne*, Impuls, Kraków 2004.  
Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.  
Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.  
Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000.  
Obuchowski K., *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, PWN, Warszawa 1970.  
Schütze F., *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, w: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Nomos, Kraków 2012.  
Szmidt K., Ligeża W. (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009.

<sup>54</sup> Ibidem.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>57</sup> Ibidem.

<sup>58</sup> K. Szmidt, E. Kusztelak, M. Modrzejewska-Świgulska, M. Galewska-Kustra, *Twórczy nauczyciel...*

<sup>59</sup> Ibidem.



---

[http://www.eximus.14lo.lublin.pl/belfer/hermes\\_pies\\_gwiazda.htm#Ornamentatorzy](http://www.eximus.14lo.lublin.pl/belfer/hermes_pies_gwiazda.htm#Ornamentatorzy)  
[22.05.2015].

<http://www.poezja.org/utwor-2795.html> [22.05.2015].

Kinga Grzybowska

Pracownia Architektury Via Nova w Poznaniu

# Edukacja estetyczna w zakresie architektury – błogosławieństwo czy przekleństwo?

## Wstęp

Nikt nie sądzi, że musi nauczyć się „jak widzieć”. [...] Twierdzenie, że dwie osoby nigdy nie widzą dokładnie tej samej rzeczy, gdy aktywnie posługują się oczami w normalnej sytuacji, wydaje się niektórym ludziom wstrząsające, gdyż zakłada, że nie wszyscy odnoszą się do otaczającego ich świata w ten sam sposób<sup>1</sup>.

E. T. Hall

Wspomniany odmienny sposób odnoszenia się do otaczającego świata nie jest spowodowany jedynie różnicami w reakcjach chemicznych organizmu, które towarzyszą procesowi widzenia. Postrzeganie najbliższego środowiska (krajobrazu przyrodniczego, krajobrazu architektonicznego), sposób reagowania na sztukę i jej interpretowania oraz sposób komunikowania się z innymi ludźmi jest wynikiem indywidualnych doświadczeń, które dany człowiek zdobywał od początku swojego życia. Architektura w zintensyfikowanej formie jest współcześnie nierozzerwalnie związana ze znaczącą częścią ludzkości. Rozumienie i odbieranie tej gałęzi cywilizacji trafnie opisuje Peter Zumthor, autor książki *Myślenie architekturą*:

Każdy z nas uległ oddziaływaniu architektury, zanim nawet poznał znaczenie samego słowa. Korzenie naszego jej rozumienia tkwią we wczesnych doświadczeniach: nasz pokój, nasz dom, nasza ulica, nasza wieś, nasze miasto, nasza okolica – doświadczyliśmy ich wcześniej, nieświadomie, a następnie porównywaliśmy je z okolicami, miastami, domami, które pojawiły się później. Korzenie naszego rozumienia architektury tkwią w naszym dzieciństwie, w naszej młodości; tkwią w naszej biografii<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> E. T. Hall, *Ukryty wymiar*, Muza, Warszawa 1978, ss. 102–106.

<sup>2</sup> P. Zumthor, *Myślenie architekturą*, Karakter, Kraków 2010.

Czy możliwe jest zatem stworzenie dzieła (z jakiegokolwiek dziedziny sztuki), które zachwyci wszystkich odbiorców? Istnieje stwierdzenie, które daje doskonałą odpowiedź na powyższe pytanie: „Nie potrafię podać niezawodnego przepisu na sukces, ale mogę podać przepis na porażkę: staraj się zadowolić wszystkich”. Autorem tych słów jest Herbert Bayard Swope, amerykański wydawca i dziennikarz, pierwszy zdobywca nagrody Pulitzera. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że pod względem funkcjonalności usatysfakcjonowanie większości użytkowników np. budynku jest niemalże możliwe. Oczywiście jest jednak, że nie da się tego osiągnąć pod względem formy. Po pierwsze dlatego, że każdy człowiek ma inne pojęcie piękna i harmonii. Choćby nawet każdy miał „dobre” wycucie estetyki, to i tak doświadczenia życiowe, preferencje, indywidualne upodobania, kultura, w jakiej ktoś się wychował, powodują, że nie istnieje nic, co podobałoby się każdemu. Ponadto nie istnieje coś takiego, jak dobry gust czy wspomniane wycucie estetyki i smaku. Pojęcia te są tak względne, jak główne idee Platona. Prawda, dobro i piękno zależą od czasu, szerokości geograficznej i jednostki ludzkiej. Na szczęście, czy na nieszczęście, istnieją dekalogi, kanony porządkujące przedmioty powyższych rozważań.

## 1. Twórczość

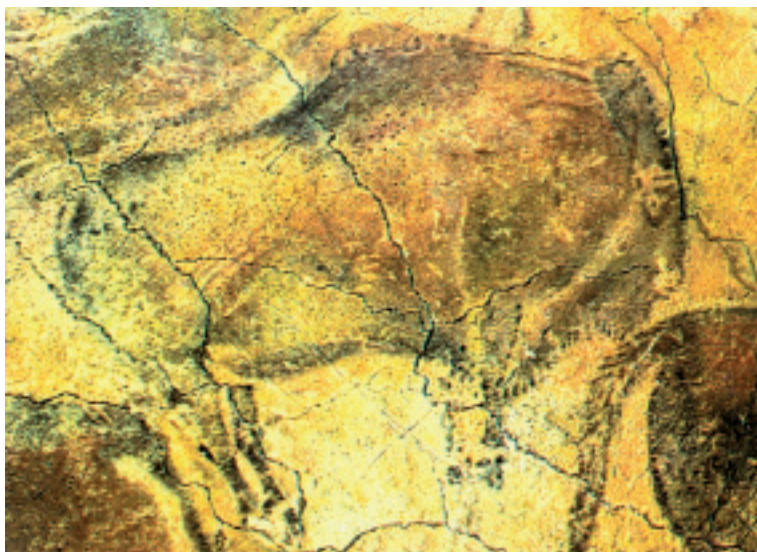
Sztuka towarzyszyła człowiekowi od zawsze. Nie znamy kultury, w której nie można byłoby wskazać wytworów czy działań właściwych dla tego, co zwykliśmy nazywać dziś sztuką. Można zatem powiedzieć, że sztuka jest przypisana człowiekowi i w jakiś nierozdzielny sposób powiązana z ludzką kondycją. O ile sztuka jest wieczna, o tyle formy, jakie przybiera, podlegają zmianie w zależności od czasu i miejsca<sup>3</sup>.

Sztuka leży w ludzkiej naturze i każdy człowiek mniej lub bardziej świadomie coś w swojej przestrzeni życiowej tworzy. Jak wskazuje Katarzyna Kłosińska, słowo „tworzyć” pochodzi od „twarzy”, co oznacza, że tworzenie związane jest z nadawaniem indywidualnych, charakterystycznych i własnych cech<sup>4</sup>.

Nadawanie szczególnych wartości i personalizacja środowiska człowieka odbywa się w różny sposób. Styl ubierania się jest metodą odróżniania się od innych ludzi. Także kreowanie wizerunku swojego domu czy mieszkania jest rodzajem twórczości. Badając etymologię wyrazów, można dostrzec związek między fasadą (domu) a facjatą (obliczem, twarzą człowieka). Zewnętrzna elewacja budynku mieszkalnego może być zatem traktowana jako ilustracja osobowości, charakteru

<sup>3</sup> M. Kędziora, W. Nowak, J. Ryczek, *Co z tym odbiorcą? Wokół zagadnienia odbioru sztuki*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2012, s. 13.

<sup>4</sup> Na podstawie: K. Kłosińska, audycja *Co w mowie piszczy?*, z 20.02.2014 r., <http://www.polskieradio.pl/9/305,Co-w-mowie-piszczy> [25.05.2015].



Fot. 1. Malowidła ściennie wewnątrz jaskini krasowej Altamira w Hiszpanii, datowane na ok. 12 tys. lat p.n.e.

Źródło <http://ericwedwards.wordpress.com/2013/07/24/prehistoric-art-totemic-belief-and-shamanistic-practice/> [1.03.2014].

i tęsknot jej właściciela. Rozpatrując ten problem przez pryzmat sztuki, można stwierdzić, że podobnie dzieje się z dziełem i jego twórcą, którzy są ze sobą nierozzerwalnie połączeni, a dzieło jest odzwierciedleniem duszy swego autora.

Książka *Presentation of Self in Everyday Life* Gofmana jest drobiazgowym, precyzyjnym zapisem obserwacji dotyczących związku pomiędzy fasadą, jaką ludzie ukazują światu, oraz własnym ja, które za nią skrywają. Posłużenie się terminem „fasada” jest już samo w sobie znaczące. Sygnalizuje istnienie pewnych płaszczyzn, które powinny zostać zbadane, i napomyna o funkcjach pełnionych przez twory architektoniczne. Zapewniają nam one coś w rodzaju parawanów, za którymi możemy schować się od czasu do czasu<sup>5</sup>.

Poniższe fotografie pokazują fasady domów różnych właścicieli. Wszystkie zdjęcia zostały zrobione w Poznaniu, na terenie jednego osiedla mieszkaniowego, o jednorodnym typie zabudowy jednorodzinnej, szeregowej. Z porównania fotografii wynika, że właściciele mają różne upodobania architektoniczne (poza względami ekonomicznymi jest to skutek zdobytych doświadczeń estetycznych). Przede wszystkim zauważalna jest jednak silna potrzeba personalizacji najbliższego otoczenia, która (bardzo upraszczając) ma swoje korzenie w tradycjach szlacheckich w Polsce.

<sup>5</sup> E. T. Hall, *Ukryty wymiar*, s. 145.



Fot. 2–5. Wyrażna różnorodność w sposobie kształtowania fasad domów jednorodzinnych (fot. K. Grzybowska)

Sposób, w jaki właściciele kształtują fasady swoich domów, nie jest jedynie wynikiem ich osobistych doświadczeń architektonicznych, które mają swój początek we wczesnym dzieciństwie. Wrażliwość estetyczna człowieka może być z powodzeniem kształtowana w późniejszych procesach edukacji i wychowania estetycznego (edukacji artystycznej).

## 2. Edukacja architektoniczna

Pokolenie, które wyrośnie z solidnej edukacji estetycznej, będzie odbierało twórczość następnych pokoleń z perspektywy cennych jakości estetycznych i artystycznych, w tym tych uniwersalnych, godnych przekazania następnym pokoleniom<sup>6</sup>.

Wychowanie estetyczne (wychowanie przez i do sztuki) to zespół działań podejmowanych świadomie i nieświadomie, które mają na celu ukształtowanie wrażliwości estetycznej człowieka. Wychowanie estetyczne odbywa się przede

<sup>6</sup> A. Rogulska, *Media elektroniczne w edukacji estetycznej i artystycznej*, w: W. Bobrowicz, *Sztuka/ twórczość – edukacja. Współczesne problemy edukacji estetycznej i artystycznej*, Verba, Lublin 2010, s. 63.

wszystkim poprzez sztuki angażujące zmysł słuchu, wzroku oraz wrażenia dotykowo-mięśniowe. Charakterystyczne dla ludzi wrażliwych estetycznie jest dążenie do przeżywania i rozumienia piękna oraz postawa ekspresji twórczej. Według Maxa Schelera wartości estetyczne znajdują się niemal na szczycie piramidy wartości. Podstawą hierarchii są wartości utylitarne, hedonistyczne, witalne, duchowe (poznawcze, prawne, estetyczne) oraz absolutne, związane ze świętością.

Wychowanie estetyczne jest swoistą orientacją edukacyjną, nawiązująca do szeroko pojmowanego uniwersum wartości estetycznych, przede wszystkim wartości sztuki, a także działań ekspresyjnych i twórczych. [...] Wychowanie estetyczne ma związek z wychowaniem muzycznym, plastycznym, teatralnym, tanecznym, literackim. Człowiek może ubogacać swoją osobowość, aktywnie tworząc lub aktywnie odbierając, co w przypadku tego drugiego wyróżnika nie zawsze jest oczywiste<sup>7</sup>.

Edukacja architektoniczna jest gałęzią edukacji artystycznej (wychowania estetycznego), która ma na celu rozwinięcie wrażliwości i odpowiedzialności człowieka w stosunku do krajobrazu architektonicznego. Rola edukacji architektonicznej i jej waga jest dostrzegana i opisywana m.in. w takich dokumentach o znaczeniu międzynarodowym, jak: rezolucja Rady Unii Europejskiej w sprawie jakości architektury w środowisku miejskim i wiejskim lub Karta Lipska na rzecz zrównoważonego rozwoju miast europejskich<sup>8</sup>.

To właśnie przyjęta w 2001 r. rezolucja Rady Unii Europejskiej w sprawie jakości architektury w środowisku miejskim i wiejskim (2001/C 73/04) była podstawą rozpoczęcia prac nad krajowymi politykami architektonicznymi w krajach Unii Europejskiej, w tym polskiej polityki architektonicznej (PPA). Wszystkie państwa członkowskie są zobowiązane do wprowadzenia krajowych polityk architektonicznych. Rezolucja uznaje wartość architektury dla krajów Wspólnoty:

Architektura jest fundamentalną właściwością historii, kultury i tkanki życia w każdym z naszych krajów; stanowi jeden z zasadniczych środków wyrazu artystycznego w codziennym życiu obywateli i stanowi przyszłe dziedzictwo, jakoś architektury jest istotną częścią środowiska miejskiego i wiejskiego, zaś wymiar kulturalny i jakoś kształtowania przestrzeni powinny być brane pod uwagę w polityce regionalnej i spójnościowej Wspólnoty<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Ibidem, ss. 64 i 65.

<sup>8</sup> Karta Lipska jest dokumentem przyjętym w Lipsku w dniach 24–25 maja 2007 r. podczas nieformalnego spotkania ministrów państw Unii Europejskiej w sprawie rozwoju miast i ich spójności terytorialnej. Dokument ten w zakresie polityki zintegrowanego rozwoju miejskiego zaleca strategię, których wprowadzenie ma zwiększyć konkurencyjność miast europejskich. W Karcie Lipskiej zawarte są zapisy bezpośrednio związane z interdyscyplinarnością i zintegrowaniem w dziedzinie rozwoju miejskiego oraz edukacją architektoniczną.

<sup>9</sup> O. Dziekoński, *Oczekiwanie UE w stosunku do polityki architektonicznej krajów członkowskich – tezy dla Polskiej Polityki Architektonicznej*, [http://old.izbaarchitektow.pl/pliki/02-oczekiwania\\_ue.pdf](http://old.izbaarchitektow.pl/pliki/02-oczekiwania_ue.pdf) [10.01.2012].



Polska polityka architektoniczna w wyniku analizy rodzimych problemów wprowadza plan działań poprawiających jakość środowiska przestrzennego. W ramach dziewięciu tematów określonych jako konieczne swoje miejsce znalazły także zagadnienia edukacyjne:

- promocja edukacji architektonicznej, kultury przestrzeni,
- wzrost roli organizacji zawodowych i pozarządowych w działaniach na rzecz środowiska.

W zakresie edukacji społecznej w PPA zdiagnozowano niski poziom świadomości i potrzeb związanych z wartościami przestrzennymi w społeczeństwie, w tym wśród elit politycznych i środowisk opiniotwórczych. W dokumencie PPA stwierdzono, że ma to negatywny wpływ na jakość legislacji oraz decyzje podejmowane przez uczestników procesów inwestycyjnych. W związku z tym rozdział VIII tego dokumentu, poświęcony promocji edukacji architektonicznej i kultury przestrzeni, zawiera następujące informacje/wytyczne:

A. Pod względem systematycznej promocji kultury przestrzeni

1. Konieczne są działania wiążące architekturę i gospodarowanie przestrzenią z innymi dziedzinami: sztuką, edukacją, nauką i mediami.
2. Sprawy kultury przestrzeni powinny znaleźć swoje stałe miejsce w prasie, książkach, programach telewizyjnych i radiowych, w Internecie. Medialna promocja kultury przestrzeni powinna być adresowana do całego społeczeństwa.

B. Pod względem promocji pozytywnych wzorów, edukacyjnej roli architektury

1. Zasadnicze znaczenie dla poziomu świadomości społeczeństwa ma upowszechnianie pozytywnych wzorów ochrony dziedzictwa kulturowego, krajobrazu, działań projektowych – planistycznych i realizacyjnych. Szczególna odpowiedzialność spoczywa na inwestorach wykorzystujących środki publiczne i na mediach publikujących te przykłady.
2. Na wyjątkową uwagę zasługuje architektura placówek edukacyjnych oraz administracyjnych, które powinny jakością architektury prezentować idee, które te instytucje powinny przekazywać społeczeństwu.

C. Pod względem powszechnej edukacji architektonicznej

1. Edukacja architektoniczna powinna być powszechnie dostępna. Zagadnienia związane z przestrzenią otoczenia powinny znaleźć miejsce w programie kształcenia ogólnego. Realizacją tego zadania, w ramach zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych, mogą zajmować się odpowiednio szkoleni architekci, nauczyciele, animatorzy kultury.
2. Powszechna edukacja architektoniczna powinna być realizowana w ramach zajęć lekcyjnych (w ramach programu dotyczącego sztuk wizualnych oraz innych przedmiotów). Może być uzupełniana w ramach zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych<sup>10</sup>.

W Polsce istnieją instytucje, które prowadzą intensywne działania mające na celu rozbudzenie potrzeby edukacji architektonicznej. Powstają pilotażowe programy edukacyjne, które w porozumieniu z ministerstwami oraz przy ogromnej

<sup>10</sup> <http://www.sarp.org.pl/pliki/ppa.pdf> [10.03.2014].

pomocy wolontariuszy powoli znajdują swoje miejsce w planach lekcji uczniów szkół podstawowych, gimnazjów czy liceów. Jednym z takich projektów jest „Dialog z otoczeniem”.

Jest to pierwszy program edukacji architektonicznej dla gimnazjum dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Program autorstwa Zofii Bisiak (historyk sztuki), Dariusza Śmiechowskiego (architekt) i Anny Wróbel (autorki bloga [www.dialogzotoczeniem.blogspot.com](http://www.dialogzotoczeniem.blogspot.com)) był realizowany w latach 2005–2009 między innymi w Szkole Podstawowej i Gimnazjum w Osiecku oraz w Młodzieżowym Domu Kultury im. Wł. Broniewskiego w Warszawie. Podczas cyklicznych spotkań z architektami, architektami krajobrazu, historykami sztuki i artystami dzieci (w klasach młodszych program prowadzony jest eksperymentalnie) i młodzież poznają podstawowe wiadomości dotyczące środowiska zbudowanego i architektury, odkrywają na nowo swoje najbliższe otoczenie oraz wykonują serię projektów. Część z nich realizowana jest w rzeczywistej skali<sup>11</sup>.

W Poznaniu od blisko 10 lat prężnie działa Stowarzyszenie „Wędrownicy Architektki”, które jest inicjatorem wielu warsztatów, festynów i wystaw o tematyce architektonicznej, które mają pomóc zrozumieć lokalną architekturę i docenić jej wartość, szczególnie przez jej użytkowników. Stowarzyszenie „Wędrownicy Architektki”, Fundacja Twórców Architektury oraz Wydział Architektury Politechniki Poznańskiej przygotowały program „Nauka w przestrzeni”, który ma być wprowadzany w szkołach gimnazjalnych.

Autorzy projektu zachęcają młodych ludzi do osobistego odkrywania przestrzennych powiązań i uwarunkowań oraz formułowania zasad i kroków działania, które ukażą nowe spojrzenie na rzeczywistość miejsca, w którym żyją. Nowy sposób postrzegania przestrzeni miejsca, nie jako wyrwanego kontekstu, ale jako elementu otoczenia, możliwy jest do harmonijnego przekształcenia.

Projekt opiera się na programie edukacyjnym „Kształtowanie przestrzeni” stworzonym na podstawie realizowanego powszechnie w szkołach w Irlandii programu edukacji przestrzennej RIAI (The Royal Institute of the Architects of Ireland) i jest zaadaptowany do polskiej rzeczywistości przez Komisję Edukacji Dzieci i Młodzieży Izby Architektów RP<sup>12</sup>.

Z kolei w Krakowie działa organizacja o nazwie Pracownia k., która jest organizatorem warsztatów dla dzieci, młodzieży i dorosłych na temat architektury. Ma ona w swoim dorobku organizację licznych konkursów, w tym konkursu na zaprojektowanie „zabawki architektonicznej”. Pracownia k. może pochwalić się również stworzeniem bazy materiałów edukacyjnych w formie autorskich scenariuszy, instrukcji i filmów animowanych.

<sup>11</sup> A. Wróbel, Z. Bisiak, D. Śmiechowski, *Dialog z otoczeniem – program*, MEN, Warszawa 2005, s. 25.

<sup>12</sup> <http://sciezkiopernika.pl/nauka-w-przestrzeni/> [9.03.2014].



### 3. Edukacja architektoniczna w Polsce i poza jej granicami

Wpływ edukacji architektonicznej na jakość środowiska zbudowanego potwierdzony jest w krajach, które takie programy zapisały już wcześniej jako ważny element „polityki architektonicznej państwa” czy też systemu szkolnego. Przykładami mogą być Japonia, Holandia, Belgia, Szkocja, Szwecja czy Finlandia, w której zapisana ustawowo edukacja architektoniczna wspierana jest przez władze już od 1993 roku<sup>13</sup>.



Fot. 6. Moskwa (Rosja) – krajobraz architektoniczny cechujący się dużą niespójnością i chaosem pod względem kompozycyjnym (fot. K. Grzybowska)

Można zaryzykować stwierdzenie, że polski powszechny system edukacji kształci obywateli o umiarkowanej otwartości umysłu na formy, funkcje, kształty, kompozycje. Niestety zwykle wrażliwość architektoniczna osób dorosłych (które ukończyły powszechną edukację i nie mają zawodowej ani hobbystycznej styczności z architekturą/sztuką) jest kształtowana przez media, co pozostawia wiele do życzenia. Można tylko wspomnieć o tanich czasopismach prezentujących wątpliwej jakości projekty wnętrz czy katalogach z „gotowymi” projektami domów. Masowe (poprzez popularne gazety, programy telewizyjne itd.) kształtowanie poczucia piękna niesie bowiem liczne zagrożenia.

<sup>13</sup> D. Śmiechowski, *Budowanie systemów powszechnej edukacji architektonicznej*, <http://www.mojemiasto.org.pl/edukacja-przestrzenna/budowanie-systemow-powszechnej-edukacji-architektonicznej/> [30.01.2012].



Fot. 7. Helsinki (Finlandia) – krajobraz architektoniczny cechujący się harmonijnym współlistnieniem różnych obiektów budowlanych (fot. K. Grzybowska)

Nie bez znaczenia jest także stan estetyczny obiektów edukacyjnych, w których młodzi Polacy spędzają całe lata, zdobywając wiedzę. Z powodu niedoborów finansowych forma i funkcjonowanie przedszkoli i szkół często znacznie odbiega od standardów zachodnioeuropejskich. Pomimo remontów, pod względem architektonicznym wiele polskich placówek szkolnych i przedszkolnych wciąż jest w niezadowalającym stanie. Z powodu problemów finansowych wewnętrzne i zewnętrzne przestrzenie obiektów o funkcji edukacyjnej są zbiorem przypadkowych elementów (często darowanych przez osoby trzecie). Nierzadko jest tak, że odnowione budynki odzwierciedlają gusta estetyczne ich dyrektorów. Nie lepiej dzieje się z uczelniami wyższymi, których gmachy projektują wprawdzie wspaniali architekci (np. budynki Politechniki Poznańskiej na Piotrowie, zaprojektowane przez prof. Mariana Fikusa), ale proces realizacji oferty przetargowej i pazość wykonawców powodują gigantyczne ubytki w jakości.

Porównując Polskę z innymi krajami Unii Europejskiej należy, co więcej, zwrócić uwagę na specyfikę naszej sytuacji, w której punkt wyjścia młodego człowieka do świadomego życia w środowisku zbudowanym jest trudniejszy. Trudno powiedzieć, by nasze otoczenie pełniło na co dzień rolę wychowawczą. W ogromnej większości przypadków nie można liczyć na to, że kultura gospodarowania przestrzenią przez wchodzące w życie pokolenia będzie „czymś naturalnym”. Nie wyrasta ona z przekazu międzypokoleniowego czy z przebywania na co dzień wśród pięknych krajobrazów i wartościowych budowli. W biegu naszej historii ciągłość tradycji i dziedziczenia wartości została bowiem przerwana,



Fot. 8 i 9. Sposób kształtowania przestrzeni palców edukacyjnych, w tym prowizoryczne metody wydzielania sal zajęciowych (fot. K. Grzybowska)

a krajobraz w dużej części uległ degradacji. Brak powszechnej edukacji architektonicznej (choćby w zakresie zupełnie elementarnym) ujawnia się dziś w Polsce w chaosie przestrzennym, brzydocie i braku funkcjonalności zabudowy. Zjawiska te w dużej mierze wynikają z wieloletnich zaniedbań w dziedzinie budowania wspólnego języka, którym mówiliby: projektant – władza – „zwykły człowiek”. Architektowi czy urbanście trudno w związku z tym poznać w sposób dogłębny prawdziwe potrzeby i oczekiwania użytkownika. Z drugiej strony – odbiorca architektury nie jest w stanie ani zrozumieć, ani ocenić wielu rozwiązań przestrzennych<sup>14</sup>.

Architekci dysponują wymaganą wiedzą, ale krajobraz architektoniczny cierpi, gdy społeczeństwo bez współpracy z profesjonalistami podejmuje samodzielne próby projektowania. Kwestia braku edukacji artystycznej i architektonicznej jest dla zawodowych architektów o tyle uciążliwa, że coraz częściej w Internecie można natknąć się na humorystyczne komiksy lub fotomontaże, będące wyrazem ich bezsilności, np. „I don't know why people hire architects and then tell them what to do” (Frank Ghery).

Sztuka czy wytwory artystyczne są nieodłącznym elementem funkcjonowania człowieka w kulturze, mniej lub bardziej uświadamianym, absorbującym czy goszczącym w codziennym zmaganiu się z bytowaniem. Wytwory estetyczno-artystyczne rodzą się w głowie, myślach i tam znajdują swoje uobecnienie, przeobrażając się w emocje, nastroje, postrzeganie rzeczywistości, dając być może początek nowym myślom zamienianym na rzeczywiste akty twórcze<sup>15</sup>.

Rodzi się więc pytanie, czy działania, które podejmują ludzie w swoim najbliższym architektonicznym otoczeniu, można zakwalifikować do „sztuki”? Najpierw jednak należy zauważyć pewną tendencję społeczną, która nasila się od kilkunastu lat i polega na zintensyfikowaniu potrzeby personalizacji własnego, najbliższego otoczenia. Spadające ceny odzieży i produktów wyposażenia wnętrz, rozwój technologii cyfrowych (telefonów, komputerów, portali społecznościowych) umożliwiają ludziom decydowanie o swoim wizerunku w społeczeństwie i pozwalają na nadawanie codziennym przedmiotom indywidualnych cech.

Architektura poprzez swoją statyczność alienowała się dotąd z logiki innowacyjności panującej w innych dziedzinach działalności ludzkiej. Współczesne samochody, telefony komórkowe, komputery i inne przedmioty wysoko zaawansowane technicznie, w przeciwieństwie do dzieł architektury, wciąż podlegają rozwojowi i w większym stopniu umożliwiają ekspresję indywidualizmu jednostek<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> A. Rogulska, *Media elektroniczne...*, s. 65.

<sup>16</sup> K. Kwiatkowski, *W stronę permanentnej rewitalizacji*, w: K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra, *Deklinacja odnowy miast. Z dyskusji nad rewitalizacją w Polsce*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2012, s. 60.

Decydując o wyglądzie zewnętrznym swoich domów, ludzie zwykle nieświadomie podejmują rodzaj dyskusji artystycznej, w której wyrażają swoją indywidualność i deficytowe – jak może się wydawać współcześnie – emocje. Podobnie dzieje się ze współczesnymi formami sztuki ulicznej:

[...] graffiti i street art są przejawami sztuki w przestrzeni miejskiej, które najlepiej oddają formę rozmowy i odwołują się do wspólnotowych korzeni<sup>17</sup>.

Indywidualne, samodzielne przejawy czynności projektowych, wykorzystujące materię prywatnych nieruchomości można zakwalifikować do sztuki. Nowozelandzki estetyk Denis Dutton definiuje siedem cech charakteryzujących sztukę, z których w szczególności dwie odnoszą się do omawianego zagadnienia. Są nimi: bezinteresowna przyjemność oraz naśladownictwo. Pozostałe pięć cech (wirtuozeria, styl, skupienie uwagi, pobudzenie wyobraźni, krytyka) w mniejszym stopniu odpowiada prywatnym aktywnościom projektowym.

Należy zastanowić się, jakie są ewentualne zalety polskiej specyfiki kształtowania środowiska architektonicznego na „własną rękę” przez prywatnych inwestorów. Z całą pewnością dają oni upust swojej wyobraźni, co – jak zostało przedstawione wyżej – jest już przejawem sztuki. Własna twórczość architektoniczna stanowi także instynktowny sposób wyrażania emocji oraz własnej osobowości.

Narzędzia wyrazu artystycznego są w przybliżeniu wspólne dla każdego rodzaju twórczości. Sztukę tworzą ludzie, kierując się emocjami. I to właśnie emocje są kluczem do tego, jak odbieramy dzieła innych. Czasem jednak zdarzają się sytuacje niepoprawne: są emocje, a nie ma sztuki. Tak niestety dzieje się w mediach, w kulturze masowej. Uczucia, odczucia i emocje są traktowane przedmiotowo, jak towar w sklepie, który „sprzedaje” się potencjalnym odbiorcom. Obserwuje się to w telewizji i Internecie, w programach typu reality show, gdzie przy braku sztuki lub w najlepszym razie przy jej namiastce specjaliści od marketingu są w stanie „wyprodukować” całe pokłady emocji: śmiechu, wzruszenia, łez, wstydu. Można powiedzieć, że emocje są w dzisiejszym świecie towarem deficytowym. W krajach rozwiniętych, gdzie panuje względny dobrobyt, a obywatele wiodą na ogół spokojne i ustabilizowane życie, zaczyna brakować emocji. Przypuszczalnie jest to efekt rozwoju cywilizacyjnego, a może kolejna choroba cywilizacyjna. Nie ma wojen, konfliktów zbrojnych, nie trzeba walczyć o jedzenie (pierwotne instynkty zanikają), ludzie zyskują pełnię szczęścia, do której cały czas dążyli. Wszystko, co nas otacza, jest pozornie tak bezpieczne (dostęp do podstawowych środków do życia, ubezpieczenie, praca, służba zdrowia, pokój), że zaczyna nam brakować adrenaliny (której nasi przodkowie ze względu na rozwój cywilizacji

<sup>17</sup> A. Niżyńska, *Street art jako alternatywna forma debaty publicznej w przestrzeni miejskiej*, Trio, Warszawa 2011, s. 12.



mieli pod dostatkiem). Odpowiedzią na to jest właśnie medialna sprzedaż emocji albo raczej „bombardowanie” ludzi emocjami, co można także nazwać brutalną walką o klienta.

Z czasem zmieniło się również pojęcie sztuki – dziś rozumie się ją w sposób, jakiego starsze pokolenia nie są w stanie zaakceptować. W zasadzie wszystko może być sztuką, a tematy nie są już tak wzniosłe jak kiedyś. Teraz nawet zgnieciony kubek po kawie na tle kartonu kwalifikuje się do umieszczenia w muzeum. Jakie są konsekwencje tego – czy sztucznie, na siłę wywoływane emocje są „zdrowe” dla ludzi?

Analizowana dowolność w kształtowaniu krajobrazu architektonicznego jest w pewien sposób pozytywna, ponieważ wpływa na rozwój różnorodności. Ludzie niewystarczająco wykształceni architektonicznie tworzą (projektują) w sposób instynktowny, nieskrępowany i spontaniczny, ale często nie baczą na to, w jaki sposób ich działalność wpływa na całokształt otoczenia. Myślenie o architekturze w granicach własnej działki jest wybiórcze i nie pozwala kształtować krajobrazu całościowo. To z kolei przyczynia się do powstawania chaosu kompozycyjnego w polskich wsiach i miastach, co znacznie obniża komfort życia w tych miejscach pod względem estetycznego odbioru przestrzeni i samopoczucia ludzi, którzy z niej korzystają. Indywidualne kształtowanie swojego otoczenia architektonicznego ma silny wpływ na sąsiedztwo i podobnie jak inne rodzaje ulicznej sztuki pozostawia trwałe ślady.

Ważną cechą publicznej sztuki jest to, że oddziałuje ona permanentnie, jest bliska swoim odbiorcom. Wizyta w galerii to wejście do innego świata, przejście z rzeczywistości do świątyni estetyki, w której przedmioty są za gablotami, ustawione w odpowiedniej odległości od widza i przez to wydają się nierealne. Umieszczenie prac w przestrzeni miejskiej włącza je w codzienność odbiorców. Prowadzi do trwałej zmiany życia, a nie tylko chwilowego zachwyty lub rozczarowania estetycznego<sup>18</sup>.

Ważne jest zatem kształcenie estetyczne pod kątem architektury, by od najmłodszych lat wyrabiać prawidłowe nawyki i odruchy w dziedzinie tworzenia i odczytywania architektury. Marcin Włodarczyk, autor pracy doktorskiej pt. *Architektura Finlandii a edukacja architektoniczna społeczeństwa*, podkreśla konieczność pracy z najmłodszymi i utwierdzania ich w słuszności potrzeby estetyki i wychowania przez sztukę, a także wymóg traktowania współczesnej architektury jak dziedziny sztuki. Zauważa on potrzebę reedukacji polskiego społeczeństwa, które jego zdaniem utraciło swobodną umiejętność oceny piękna i ład, co skutkuje powszechną brzydotą. Zupełnie odmiennie dzieje się w Finlandii, która została ukazana jako wzór do naśladowania pod względem społecznego myślenia o architekturze. Fińskie społeczeństwo jest bardziej wrażliwe na kwestie związane

<sup>18</sup> Ibidem, s. 47.

ze „środowiskiem estetycznym i naturalnym” (stąd określenie, że „architekturę fińską się odczuwa/słyszy”), ponieważ architekturę – dziedzinę sztuki tworzącą kulturę – wiele lat temu włączono do systemu powszechnej edukacji. Rozbudzone w dzieciństwie zainteresowanie sztuką skutkuje zainteresowaniem ludzi dorosłych wydarzeniami kulturalnymi, jakimi są niewątpliwie konkursy architektoniczne.

M. Włodarczyk tłumaczy ponadto różnice w filozoficznych podstawach postrzegania krajobrazu i otoczenia. Syntezę tego porównania stanowi tabela 1.

Tabela 1. Filozoficzne podstawy postrzegania krajobrazu i otoczenia

Finlandia	Wybrane kraje europejskie (w tym Polska)
odczuwanie architektury, sztuki i natury w sposób oparty na zmysłach i dające pierwszeństwo odniesieniom do urody krajobrazu i przyrody (za Eliasem Lönnrotem, fińskim uczonym, autorem poematu <i>Kalevala</i> )	oddzielenie myślenia od odczuwania, dające prymat liczbom, geometrii (za Platonem)  poszukiwanie istoty piękna jest czynnością intelektualną, niemającą wiele wspólnego z uczuciami, doznaniem, emocjami (za Kartezjuszem i Diderotem)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Włodarczyk, *Architektura Finlandii a edukacja architektoniczna społeczeństwa* (rozprawa doktorska), Politechnika Krakowska, Wydział Architektury, Kraków 2009, ss. 12–13.

Tworzenie systemu edukacji (także architektonicznej) jest w dzisiejszych czasach trudnym merytorycznie zadaniem ze względu na szybkie tempo zmian na takich płaszczyznach, jak postęp technologiczny. Nie bez znaczenia są także czynniki warunkujące psychospołeczny rozwój młodych ludzi. Gotowość dziecka do podjęcia edukacji w szkole czy przedszkolu jest z roku na rok mniejsza, podobnie dojrzałość emocjonalna młodych osób i ich odporność na frustracje związane z procesem uczenia się. Ciągłe zaniżanie wymagań, tworzenie „miłych, bezstresowych i atrakcyjnych” warunków do zdobywania wiedzy sprawia, że uczniowie nie są gotowi do podjęcia trudu nauki, nie potrafią skoncentrować uwagi na przedmiocie zajęć.

Jednak we współczesnej pedagogice głos zabierają także znawcy podkreślający konieczność modyfikowania istniejących metod nauczania i dostosowywania ich do postępu cywilizacyjnego i rozwoju społecznego, który dotyczy wszystkich młodych ludzi. Warto przyrzeć się wizji Kena Robinsona, który jest znanym na świecie pisarzem, mówcą i doradcą, liderem w dziedzinie rozwoju kreatywności, innowacyjności i zasobów ludzkich. Współpracował z rządami państw Europy i Azji, z międzynarodowymi agencjami, firmami z listy „Fortune 500”, narodowym i stanowym systemem edukacji USA, organizacjami non-profit i niektórymi międzynarodowymi organizacjami kulturalnymi.

W swoich przemówieniach K. Robinson podaje kilka faktów, które odnoszą się zarówno do edukacji w szerokim znaczeniu, jak i do edukacji architektonicznej:

1. Edukujemy najmłodszych do życia w przyszłości, której nie znamy, zatem na okoliczności, o jakich nie mamy pojęcia.
2. W powszechnym systemie edukacji panuje przekonanie, że błąd to najgorsza rzecz, jaką można zrobić. Jednakże tylko ludzie, którzy nie boją się popełniać błędów, są kreatywni. Powszechny system edukacji zabija kreatywność, a nie ją wzmacnia (tu moje na przykład dzieci, które rysują domki).
3. W każdym systemie edukacji na świecie najważniejsza jest matematyka i języki, później przedmioty humanistyczne, a na końcu artystyczne. Zastanawiające jest, dlaczego matematyka i np. taniec nie są równoważne (przecież każdy człowiek ma ciało).
4. W każdym systemie edukacji celem jest osiągnięcie sukcesu. Sukces oznacza tu zdobywanie maksymalnej liczby punktów na egzaminie, kształcenie („produkowanie”) przyszłych profesorów akademickich, zdobywanie kolejnych stopni naukowych. Stopnie naukowe, jak pieniądze podlegają procesowi inflacji (stopień magistra zamiast, kiedyś, licencjata do wykonywania tej samej pracy)<sup>19</sup>.

Społeczeństwo, które nie jest od najmłodszych lat edukowane w zakresie architektury, ma również tę wadę, że nie czuje się odpowiedzialne za krajobraz. Przestrzenie wspólne są przez takich ludzi traktowane jak obszary niczyje. W przypadku Polski zjawisko to ma silne uwarunkowania historyczne, dlatego ze szczególną wrażliwością powinno być eliminowane. Znaczący wpływ na ogólną tendencję Polaków do niedbałości o przestrzenie (szczególnie) publiczne i wspólne półprywatne wywarł ustrój socjalistyczny. Miliony obywateli w ciągu ponad 40 lat nasiąkały przekonaniem (i w tym duchu wychowywały swoje dzieci), że własność wspólna jest niczyja, co zwalnia z obowiązku troszczenia się o nią. Anna Machnikowska z Uniwersytetu Gdańskiego udowadnia, że w czasach socjalizmu w Polsce także własność prywatna została zdegenerowana:

Właścicielom budynków wielorodzinnych odebrano prawo czerpania zysków, a w zamian nałożono obowiązek utrzymywania prawidłowego stanu technicznego. Z powodu braku środków i interesu wiele obiektów zostało doprowadzonych do ruiny<sup>20</sup>.

Warto zwrócić uwagę na rozwijające się szkoły waldorfskie, które – jak się wydaje – odpowiadają na potrzebę budowania odpowiedzialności za przestrzeń. Funkcjonują one w Polsce od końca lat 80. XX wieku, a edukacja w nich opiera się na zasadach pedagogiki Rudolfa Steinera (zrozumienie istoty i wspieranie rozwoju człowieka wspólnie ze światem).

<sup>19</sup> [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html) [5.02.2013] (tłum. własne).

<sup>20</sup> Na podstawie: A. Machnikowska, *Prawo własności w Polsce w latach 1944–1981. Studium historycznoprawne*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 626.



Według twórców szkoły waldorfskiej architektura szkoły jest silnie powiązana z myślą pedagogiczną. Obie te płaszczyzny korespondują ze sobą i się uzupełniają, a nawet wzmacniają.

Szkoła typu Waldorf jest nie tylko instytucją, ale i budynkiem, w którym instytucja funkcjonuje. W żadnej innej koncepcji szkoły architektura nie odgrywa tak dużej roli, jak w przypadku szkoły waldorfskiej. Zatopiona w zieleni bryła architektoniczna – w której z tajemniczych powodów unika się kątów prostych – przypominać ma „ochraniający gest”, ma być „symfonią kształtu, sensu i materiału” symbolizującą azyl dla dzieciństwa i prowincją pedagogiczną promieniującą przykładem na całą okolicę. Niczym średniowieczna katedra, budynek szkoły bywa orientowany wedle stron świata. Wszystko ma w nim być na miarę rozwoju dziecka: wielkość i proporcja pomieszczeń, akustyka, barwy ścian i cieni. Najważniejszym pomieszczeniem jest aula, w której co miesiąc prezentuje się każda klasa<sup>21</sup>.

#### 4. Ewentualne zagrożenia

Z obserwacji wynika, że edukacja architektoniczna, o ile nie kładzie nacisku na pielęgnację rodzimych tradycji budownictwa, może nieść jedynie zagrożenia projektowania globalnego. Zamieszczone obok zdjęcia (10–16) pokazują projekty wnętrz z różnych stron świata, które mają następujące cechy wspólne: neutralna kolorystyka, naturalne materiały wykończeniowe, intensywne doświetlenie, fuzja sztuki nowoczesnej z elementami dawniejszego pochodzenia. Zdjęcia zostały przedstawione w formie kolażu w celu zwrócenia uwagi widza na ich jednorodność i brak elementów regionalnych. Istnieje jednak niepokojący trend globalizacyjny w architekturze, który nie pozwala określić pochodzenia danego projektu. Wnętrza i budynki są projektowane pod względem estetycznym w sposób na tyle „bezpieczny”, że w efekcie buduje się bardzo podobnie bez względu na położenie geograficzne.

Zdjęcie 10. Kanada: Lady Peel Mouse (projekt: studio architektoniczne rzlbd, zdjęcia: rzlbd)

Zdjęcie 11. Szwecja: mieszkanie w Sztokholmie (zdjęcia: Patric Johansson)

Zdjęcie 12. Izrael: industrialny loft w zabytkowym budynku (projekt: Orly Shrem Architects, wizualizacje: Studio-Aiko)

Zdjęcie 13. Włochy: Loft Monza (projekt: studio Lissoni Associati, zdjęcia: Joachim Wichmann)

Zdjęcie 14. USA, Rezydencja w Miami na Florydzie (projekt: Mila Design)

Zdjęcie 15. Anglia: pięciokondygnacyjny budynek w Londynie (projekt: Trevor Horne Architects, zdjęcia: Trevor Horne Architects)

Zdjęcie 16. Polska: mieszkanie na warszawskiej Woli (projekt: Agnieszka Zalewska, Agata Jóźwiak, zdjęcia: Kamila Suchożeberska)

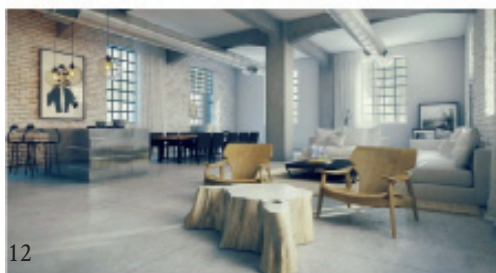
<sup>21</sup> <http://www.gnawrocka.com/pdf/rudolfsteiner.pdf> [22.02.2013].



10



11



12



13



14



15



16

Fot. 10–16. Kompilacja zdjęć: Kinga Grzybowska,  
zdjęcia i opisy: <https://www.facebook.com/architekturawnetrz>

## Podsumowanie

Edukacja architektoniczna jest w Polsce częścią kształcenia, której znaczenie jest mocno niedoceniane i zdecydowanie zaniedbane ze względu na niedoskonały system edukacji oraz uwarunkowania historyczne. Pojawiające się inicjatywy rozwoju tej dziedziny są bardzo wartościowe, ale wciąż niedostateczne, by zbudować w społeczeństwie poczucie odpowiedzialności za przestrzeń architektoniczną. Kształtowanie najbliższego otoczenia architektonicznego przez prywatnych inwestorów charakteryzuje się „dziecięcą” spontanicznością, emocjonalnością oraz brakiem odpowiedzialności za wspólną przestrzeń i brakiem poszanowania kontekstu architektonicznego. Taki sposób projektowania obnaża nieznamość związków kulturowych z budownictwem. Z doświadczeń krajów bardziej rozwiniętych niż Polska wynika, że edukacja architektoniczna musi być realizowana z naciskiem na pielęgnację rodzimych tradycji budownictwa, aby zachować regionalną różnorodność architektoniczną. W Polsce przede wszystkim powinny znaleźć się: czas i środki na rozpropagowanie elementarnej wiedzy na temat architektury w ujęciu współczesnym oraz stworzenia poprawnego wzorca percepcji architektonicznej zgodnego z tradycją oraz kulturą polską.

## Literatura

- Dziekoński O., *Oczekiwania UE w stosunku do polityki architektonicznej krajów członkowskich – tezy dla Polskiej Polityki Architektonicznej*, [http://old.izbaarchitektow.pl/pliki/02-oczekiwania\\_ue.pdf](http://old.izbaarchitektow.pl/pliki/02-oczekiwania_ue.pdf) [10.01.2012].
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Muza, Warszawa 1978.
- Kędziora M., Nowak W., Ryczek J., *Co z tym odbiorcą? Wokół zagadnienia odbioru sztuki*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2012.
- Kłosińska K., audycja *Co w mowie piszczy?*, z 20.02.2014 r., <http://www.polskieradio.pl/9/305,Co-w-mowie-piszczy> [25.05.2015].
- Kwiatkowski K., *W stronę permanentnej rewitalizacji*, w: K. Derejski, J. Kubera, S. Lisiecki, R. Macyra, *Deklinacja odnowy miast. Z dyskusji nad rewitalizacją w Polsce*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2012.
- Machnikowska A., *Prawo własności w Polsce w latach 1944–1981. Studium historycznoprawne*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.
- Niżyńska A., *Street art jako alternatywna forma debaty publicznej w przestrzeni miejskiej*, Trio, Warszawa 2011.
- Rogulska A., *Media elektroniczne w edukacji estetycznej i artystycznej* w: W. Bobrowicz, *Sztuka/twórczość – edukacja, współczesne problemy edukacji estetycznej i artystycznej*, Verba, Lublin 2010.

Śmiechowski D., *Budowanie systemów powszechnej edukacji architektonicznej*, <http://www.mojemiasto.org.pl/edukacja-przestrzenna/budowanie-systemow-powszechnej-edukacji-architektonicznej/> [30.01.2012].

Włodarczyk M., *Architektura Finlandii a edukacja architektoniczna społeczeństwa* (rozprawa doktorska), Politechnika Krakowska, Kraków 2009.

Wróbel A., Bisiak Z., Śmiechowski D., *Dialog z otoczeniem – program*, MEN, Warszawa 2005.

Zumthor P., *Myślenie architekturą*, Karakter, Kraków 2010.

<http://www.sarp.org.pl/pliki/ppa.pdf> [10.03.2014].

<http://sciezkipernika.pl/nauka-w-przestrzeni> [9.03.2014].

[http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html) [5.02.2013].

<http://www.gnawrocka.com/pdf/rudolfsteiner.pdf> [22.02.2013].



Joanna Dąbrowska-Żurowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej

# Rola improwizacji muzycznej w integracji dzieci zdrowych i niepełnosprawnych

## Wprowadzenie

Muzyka jest czymś bardzo ludzkim, ludzkim w sensie ogólnym, powiedziałbym, że muzyka jest konstytutywnym elementem ludzkiej duszy...

Patrick Süskind

Na podświadomość człowieka wpływ mają różne zdarzenia i czynniki, które zawierają emocjonalne powiązania. Niektóre znajdują ujście w postaci emocji okazywanych przez człowieka dorosłego lub dziecko. Inne zostają w podświadomości, tworząc niekiedy blokady, problemy z funkcjonowaniem na pewnych płaszczyznach, lęki, stresy, z czego nie zawsze zdają sobie sprawę nawet osoby dorosłe. Zastanawiające jest więc to, czy improwizacja, jako element sztuki muzycznej, mogłaby pomóc w nawiązaniu kontaktu werbalnego lub niewerbalnego, w integracji z grupą rówieśniczą dziecka zdrowego lub niepełnosprawnego. Integracja społeczna jest bowiem bardzo ważna dla dzieci w środowisku szkolnym. Zdaniem Magdaleny Muras „integracja społeczna jest warunkiem istnienia, działania i aktywności każdej grupy lub zbiorowości społecznej”<sup>1</sup>.

Współcześnie istnieje wiele definicji improwizacji, które dotyczą różnych zakresów jej stosowania. *New Grove Dictionary of Music and Musicians*<sup>2</sup> definiuje improwizację jako tworzenie utworów muzycznych. Improwizacją określa także

---

<sup>1</sup> M. Muras, *Wykluczenie i integracja społeczna a rozwój zrównoważony*, w: *Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce*, koordynator projektu M. Muras, Wyd. DTP, Warszawa 2006, s. 19.

<sup>2</sup> B. Nettl, V. Levine, *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Macmillan, London 2001.

ich ostateczną formę i wykonanie oraz podkreśla jej istotność wobec praktycznie wszystkich kultur muzycznych świata.

Rachel Darnley-Smith i Helen M. Patey piszą, że improwizacja pozwala na poznanie potrzeb i możliwości dziecka, daje szansę na jego rozwój oraz komunikację pomiędzy dzieckiem a terapeutą<sup>3</sup>.

Zdaniem Leslie Bunt i Sary Hoskyns improwizacja jest podstawą muzykoterapii w odniesieniu do jej praktycznego zastosowania. Stanowi rezultat działania naszej muzycznej wyobraźni, intuicji, a także kształtuje „intuicję w działaniu”. To ciekawe połączenie muzykoterapii i innych dziedzin, np. teatru czy tańca. Jest ona więc nie tylko praktyką niezbędną w sztuce, lecz jest sztuką<sup>4</sup>.

Marta Bogdanowicz twierdzi, że połączenie plastyki i muzyki poprzez improwizację ułatwia nawiązanie kontaktu werbalnego lub niewerbalnego między dziećmi w grupie, wzmacnia poczucie jedności w grupie, wpływa pozytywnie na komunikację między terapeutą a dziećmi<sup>5</sup>.

Badania prowadzone m.in. w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Danii, Niemczech, Japonii, Nowej Zelandii, Afryce Południowej, Australii potwierdzają, że improwizacja jako element muzykoterapii kreatywnej pomaga nawiązać kontakt nie tylko z dziećmi niepełnosprawnymi, ale także z dziećmi na oddziałach neurologii, onkologii, chirurgii, pediatrii, stosowana jest również wobec pacjentów w śpiączce.

Paul Nordoff i Clive Robbins, na podstawie pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, piszą:

Rozwój i charakter wypowiedzi muzycznej determinują dalszy przebieg improwizacji dziecka. Nadal jest on jednak wyznaczany przez terapeutę, którego podstawowym celem jest uaktywnienie dziecka, włączenie go do wspólnego muzykowania. Gdy kontakt terapeuty z dzieckiem jest możliwy, a komunikacja za pośrednictwem muzyki przebiega bez zakłóceń, ich wzajemne zrozumienie i zgodność słyszalne są we wspólnej improwizacji<sup>6</sup>.

Na podstawie różnych źródeł i definicji dokonałam podziału ogólnych rodzajów improwizacji, mających powiązanie ze sztuką muzyczną. Należą do nich:

- improwizacja wokalna,
- improwizacja instrumentalna,
- improwizacja wokально-instrumentalna,
- improwizacja taneczna,

<sup>3</sup> R. Darnley-Smith, H.M. Patey, *Creative Therapies in Practice: Music Therapy*, Sage, London 2003.

<sup>4</sup> L. Bunt, S. Hoskyns, *The Handbook of Music Therapy*, Brunner, Routledge, London – New York 2002.

<sup>5</sup> M. Bogdanowicz, *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem od 5 do 10 lat*, WSiP, Warszawa 1985.

<sup>6</sup> P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Impuls, Kraków 2008, s. 59.



- improwizacja muzyczno-plastyczna,
- improwizacja kontrolowana, zawierająca ramy narzucone przez terapeutę lub nauczyciela, np. rodzaje instrumentów, długość trwania improwizacji, liczba osób w zespołach muzycznych,
- improwizacja swobodna, opierająca się na dowolności wypowiedzi muzycznej, bez określonych ram, gdzie głównym twórcą zamysłu i przebiegu improwizacji jest wykonawca.

Każdy wymieniony wyżej rodzaj improwizacji może być przeprowadzony w formie improwizacji grupowej lub indywidualnej.

## 1. Improwizacja a edukacja artystyczna

W edukacji artystycznej istnieje możliwość zastosowania improwizacji instrumentalnej z pomocą instrumentów perkusyjnych lub pianina, gitary, bębnów czy innych instrumentów będących na wyposażeniu placówki. Oprócz tego typu improwizacji dość dobrze przez dzieci jest odbierana również improwizacja plastyczno-muzyczna, np. rysowanie do podkładu muzycznego.

Ciekawym elementem zapobiegającym inercji jest także improwizacja taneczna lub ruchowa oraz wokalna-instrumentalna. Czasami stosuje się też improwizację wokalną zawierającą różne rodzaje odgłosów akustycznych lub śpiewane piosenki, a także zestawy piosenek, kształtujące aparat mowy u dzieci.

Poprzez grę na instrumentach, taniec, śpiew w formie improwizowanej w trakcie prowadzonego cyklu zajęć dzieci kształtują postawę otwartą wobec innych osób, są częściej uśmiechnięte, mają większe poczucie przynależności do grupy, czują się akceptowane, wykazują chęć pomocy. Improwizacja ułatwia także komunikację w grupie dzieci zdrowych, staje się źródłem rozwoju pasji i zainteresowań.

## 2. Improwizacja a muzykoterapia

Improwizacja muzyczna, szczególnie instrumentalna, pozwala dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną, fizyczną, emocjonalną nawiązywać relacje z rówieśnikami, ułatwia przełamywanie barier i lęków towarzyszących im na zajęciach, pomaga pokonać nieśmiałość, pozwala na stworzenie atmosfery sprzyjającej wzajemnej akceptacji i rozwojowi kreatywności u dzieci. Również poprzez improwizację ruchową, związaną często z muzyką relaksacyjną, dzieci z niepełnosprawnością starają się zainicjować wybrany przez siebie ruch i zaciekać grupę swoim pomysłem. Szczególnie często stosowany jest model tańca w kręgu, dający poczucie bezpieczeństwa i jedności w grupie, a także tańca w parach w różnych

kombinacjach. Improwizacja wokalna lub wokarno-instrumentalna stosowana jest w zależności od potrzeb i stopnia niepełnosprawności dzieci. Wykorzystywana jest również improwizacja w układzie swobodnym lub kontrolowanym, z uwzględnieniem zespołów instrumentów. W terapii dzieci z niepełnosprawnością szczególnie pomaga ona w nawiązaniu kontaktu między uczestnikami a terapeutą, scala grupę, pozwala na ekspresję emocji, a także zwiększa wiarę dzieci we własne możliwości.

W odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością szczególnie istotny w działaniach mających na celu nawiązanie kontaktu i społeczne zintegrowanie dzieci jest „proces improwizacyjny”. Jest to proces, w którym za pomocą dźwięków i doświadczeń muzycznych dziecko odkrywa swoje możliwości i poznaje siebie. Tak jak w przypadku procesu terapeutycznego, ważne jest samo powstawanie, tworzenie improwizacji, nie efekt końcowy. W indywidualnych lub grupowych spotkaniach z dziećmi niepełnosprawnymi polega on na ich systematycznym udziale w blokach sesyjnych z zastosowaniem improwizacji. Taki system pracy rozpropagowany jest już w wielu krajach na świecie. Dzieci podczas kolejnych spotkań zdobywają nowe doświadczenia muzyczne i przeżywają muzykę na swój własny, indywidualny sposób. Zajęcia prowadzone są wówczas z zachowaniem stopniowania trudności poszczególnych ćwiczeń lub zadań. Proces improwizacyjny powinien trwać co najmniej 15 sesji. Skoncentrowany jest na rozpoznaniu potrzeb, umiejętności dziecka poprzez sposób komunikacji za pomocą muzyki. Opiera się na wspólnym, spontanicznym tworzeniu, sprzyja rozwojowi i kreatywności dziecka.

Badania prowadzone metodą obserwacji podczas własnej kilkuletniej pracy pedagogicznej w zakresie edukacji artystycznej oraz pracy terapeutycznej opierającej się na prowadzeniu zajęć muzykoterapii dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym, a także podczas zajęć terapeutycznych organizowanych dla dzieci niepełnosprawnych i ich pełnosprawnego rodzeństwa, pozwoliły stwierdzić lepsze funkcjonowanie dzieci na płaszczyźnie emocjonalno-społecznej już po kilku miesiącach. W wyniku prowadzonych regularnie zajęć umuzykalniających, opartych na metodach aktywizacyjnych, głównie ćwiczeniach improwizacyjnych, ponad połowa uczestników, chętniej włączała się do wspólnego muzykowania, tańca, śpiewu i częściej uczestniczyła we wspólnym działaniu. Dzieci wykazywały się żywiołowością, kreatywnością, realizowały własne pomysły i częściej potrafiły skupić uwagę, słuchając także wykonanń rówieśników. Proces integracji grupy trwał jednak dłużej w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością niż podczas zajęć z dziećmi zdrowymi i wynosił co najmniej pół roku prowadzonych działań terapeutycznych.

## Podsumowanie

Powyższe obserwacje, doświadczenia i refleksje pozwalają stwierdzić, że improwizacja muzyczna nie tylko integruje grupę dzieci, przyczynia się do ich rozwoju pod względem emocjonalno-społecznym, ale także spełnia następujące funkcje:

- terapeutyczną – pokonywanie barier, lęków, oczyszczenie z negatywnych emocji, pozytywne zmiany nastroju, wzmacnianie wiary we własne możliwości, kształtowanie pozytywnego obrazu siebie;

- poznawczą – odkrywanie siebie, budowanie pozytywnych relacji z innymi osobami, nauka współdziałania, wspólnego tworzenia z grupą, terapeutą lub nauczycielem;

- uwrażliwiającą – doświadczanie za pomocą improwizacji różnorodnych dźwięków, odgłosów akustycznych, melodii, rytmów, nauka wrażliwości słuchowej, jak również tolerancji i empatii wobec innych osób;

- ekspresyjną – możliwość odzwierciedlenia za pomocą dźwięków swoich emocji, uczuć, przeżyć, frustracji, obaw;

- stymulującą rozwój – rozwój emocjonalny, intelektualny, interpersonalny, poznawczy, fizyczny, społeczny dziecka, kształtowanie osobowości, mowy, pamięci, rozwijanie zainteresowań.

Wszystkie te funkcje improwizacji sprzyjają integracji dzieci zdrowych i niepełnosprawnych.

Obecnie w zakresie edukacji artystycznej – jak wynika z praktyki zajęć muzyczno-plastycznych prowadzonych dla dzieci zdrowych w wieku wczesnoszkolnym – można zauważyć tendencję odtwórczą. Dzieci wykonują prace plastyczne na ściśle określony temat, grają na instrumencie muzycznym z nut, śpiewają piosenki, korzystając z określonego tekstu. Bardzo mało jest we współczesnym szkolnictwie miejsca na improwizację w działaniach z zakresu sztuki. Myślę, że wprowadzane od czasu do czasu podczas zajęć edukacji artystycznej urozmaicenia w postaci elementów improwizacji dają dzieciom szansę rozwoju pod względem ekspresji emocjonalnej, twórczości, kreatywności, kształtowania umiejętności dostosowywania się do warunków i sytuacji. Dzieci uczą się współdziałania, tolerancji, zaradności, pomysłowości, lepiej funkcjonują w środowisku szkolnym, a potem w różnych sferach życia. Zdolność improwizacji daje im bowiem możliwość dążenia do realizacji własnych pomysłów, marzeń, wcielania ich w życie, uczy samodzielnego myślenia, może zatem okazać się przydatna dzieciom także w dorosłym życiu.

## Literatura

- Bogdanowicz M., *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem od 5 do 10 lat*, WSiP, Warszawa 1985.
- Bunt L., Hoskyns S., *The Handbook of Music Therapy*, Brunner, Routledge, London – New York 2002.
- Darnley-Smith R., Patey H.M., *Creative Therapies in Practice: Music Therapy*, Sage, London 2003.
- Muras M., *Wykluczenie i integracja społeczna a rozwój zrównoważony*, w: *Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce*, koordynator projektu M. Muras, Wyd. DTP, Warszawa 2006.
- Nettl B., Levine V., *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Macmillan, London 2001.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Impuls, Kraków 2008.

Anna K. Ruda

Katolicki Uniwersytet Lubelski  
Przedszkole Niepubliczne Odkrywczy Talentów w Lublinie

## Teatr środowiskiem wychowania aksjologicznego

Teatr powszechnie postrzegany jest jako dziedzina sztuki, która dostarcza wspólnych doznań estetycznych. Może się więc wydawać, że środowisko pedagogiczne z pewną dozą lekceważenia dostrzega teatr, lecz nie traktuje go jako efektywnej metody wspomagania rozwoju aksjologicznego dzieci i młodzieży.

Podejmując działania teatralne w szkole, przedszkolu czy w innych środowiskach edukacyjnych możliwe jest realizowanie zarówno wychowania aksjologicznego, jak i terapii aksjologicznej, szczególnie istotnej w dobie kryzysu urzeczywistniania wartości. Wyniki badań przeprowadzonych w 2013 r. wśród studentów, uczestników studenckiego Teatru ITP, wykazały, że szczególnie istotne w procesie kształtowania hierarchii wartości, zarówno preferowanych, jak i urzeczywistnianych, są role, które uczestnicy działań teatralnych odgrywają na scenie.

Jerzy R. Bujański w 1930 r. mówił: „Teatr szkolny jest i musi być instytucją wychowawczą, która może o wiele większe przynieść owoce w dziedzinie pedagogiki niż programowe w naukach społecznych wykłady, akademie buńczuczne, a mało zazwyczaj treściwe...”<sup>1</sup>.

Wychowywanie ku wartościom wymaga podejmowania działań, które umożliwią wychowankowi przekształcanie najbardziej niedostępnych struktur własnej osobowości.

Jolanta Kociuba podkreśla, że teatr „jest środowiskiem tworzenia i kształtowania własnego »ja«, może być pomocny w jego przemianie, w jego rozwoju (zarówno w rozwoju »ja« aktora, jak i ewolucji własnego »ja« u widza)”<sup>2</sup>. Teatr

---

<sup>1</sup> Za: J. Wroński, *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*, PWN, Warszawa – Kraków 1974, s. 20.

<sup>2</sup> J. Kociuba, *Tożsamość aktora*, Wyd. UMCS, Lublin 1996, s. 23.

w pewien sposób przyczynia się do kreowania „ja” człowieka i modyfikowania jego osobowości i systemów aksjologicznych. J. Kociuba podkreśla, kim jest aktor:

Aktor to ktoś, kto ma możliwość udawania kogoś innego. Można powiedzieć inaczej: aktor to ktoś, kto udaje, że nie jest w pełni sobą. [...] kiedy aktor gra, kiedy jest inną osobą, gdy utożsamia się z rolą, wtedy dopiero naprawdę istnieje i jest w pełni sobą. [...] Utożsamianie się z rolą to w zasadzie utożsamianie się z wartością, którą ta rola przedstawia<sup>3</sup>.

W teatrze identyfikacja z rolą stanowi ważny element działań wychowawczych, dzięki któremu procesowi wychowanek może poznawać wartości oraz antywartości, a także konsekwencje określonych wyborów bohatera scenicznego.

W procesie tworzenia dzieła teatralnego, kreowania roli, w uczestniku przedsięwzięcia zachodzą zmiany, które stają się podstawą przyjmowania oczekiwanych postaw<sup>4</sup>. Środowisko teatru zawiera szerokie spektrum zachowań, postaw, wartości. Uczestnik działań teatralnych już w fazie przygotowywania spektaklu ma możliwość poznawania nowych obszarów aksjologicznych. Wiesław Żardecki pisze:

[...] teatr wychowuje przede wszystkim przez określony sposób swojego istnienia, społecznego działania i właściwe sobie środki wyrazu, od literatury aż do sztuk, których narzędziem jest ciało człowieka; a także przez głęboką jedność widza i akcji scenicznej, niecodziennosc miejsca spotkań, intensywność interakcji między uczestnikami zjawiska teatralnego, teatralizację kulturowej przestrzeni wychowania człowieka<sup>5</sup>.

Powyższa wypowiedź wskazuje na różnorodność i bogactwo środków, jakimi dysponuje teatr, aby mogła zaistnieć sytuacja wychowawcza.

Podobnie Józef Wroński dostrzega wielorakie metody i formy oddziaływań wychowawczych w teatrze. Przede wszystkim podkreśla, że teatr „jest nie tylko »muzeum wyobraźni« i miejscem rozrywki, ale tu toczą się najgorętsze spory ideologiczne, tu jest arena rozgrywek starych z młodymi, postępu z wstecznictwem, bohaterstwa i wielkoduszności z tchórzostwem, małością i oportunistycznym, głupotą we wszelkich odmianach, ośmieszoną w sposób bezlitosny. Kuźnią o idee narodowe, o postęp społeczny staje się ten niewielki plac boju, za każdym razem, gdy podnosi się kurtyna i gasną światła, ukazując nowy świat, w jego zmienności i walce przeciwieństw”<sup>6</sup>. J. Wroński wskazuje, jak różnorodne środki wyrazu można odnaleźć w teatrze. Przez uczestnictwo w tworzeniu fascynującego świata konfliktu młoda osoba poznaje różne stanowiska, wartości, poglądy, z pewnymi się utożsamia, inne odrzuca, niektóre prowadzą do wewnętrznej walki i stawiania pytań o sens życia. Teatr wychowuje, ale nie jest to proces, w którym uczniowi

<sup>3</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>5</sup> W. Żardecki, *Wprowadzenie do wiedzy o teatrze dla pedagogów*, w: W. Bobrowicz (red.), *Pedagogika i kultura pomiędzy teorią i praktyką*, Verba, Lublin 2009, s. 116.

<sup>6</sup> J. Wroński, *Teatr szkolny...*, s. 5.

narzuca się określone schematy postępowania, działalność teatralna prezentuje bowiem różne zjawiska, konteksty, ale ostateczny wybór drogi zostawia samemu aktorowi<sup>7</sup>. Jak pisze Lidia Rybotycka:

Teatr nie wyklucza pokierowania dzieckiem i jego spontanicznością, co w wychowaniu jest konieczne, ale wyklucza narzucanie stereotypów wyrażania pewnych przeżyć<sup>8</sup>.

Podobnie Anna Dziedzic stwierdza:

[...] teatr z istoty swojej jest sytuacją wychowawczą, aktywizującą uczniów do podjęcia trudnych zadań, które realizując uczą się i rozwijają<sup>9</sup>.

Wykonywanie określonych obowiązków, współtworzenie całości wzmacnia proces wychowawczy w teatrze. Przez te działania młody człowiek ma poczucie samorealizacji i spełnienia siebie.

Teatr przede wszystkim kształci postawy twórcze, rozwija takie cechy, jak wrażliwość na problemy, otwartość, mobilność, plastyczność, czyli zdolność do szybkiego przystosowywania się do nowych sytuacji i skutecznego reagowania na zmiany. [...] Wpływa również na rozpoznawanie i harmonizowanie własnej osobowości<sup>10</sup>.

Teatr realizuje swą funkcję wychowawczą w trzech obszarach: kształtuje u uczniów postawy, pozwala im zdobyć wiedzę i umiejętności. W teatrze młodzież doświadcza różnych sytuacji, które wartościuje i przeżywa. To przez działalność teatralną i jej funkcję wychowawczą uczeń może poznawać wartości. Marek Świeca pisze:

Poza wprowadzaniem w świat wartości estetycznych, sytuacje zadaniowe w teatrze sprzyjają odkrywaniu wartości moralnych i poznawczych. Najwyższa z wartości poznawczych, prawda, jest w sztuce teatru szczególnie ważna<sup>11</sup>.

Wartości są wpisane w teatr, wbrew pozorom w tworzonej fikcji teatralnej można odnaleźć realne wartości. W wyreżyserowanych scenach przedstawiane są rzeczywiste konflikty i dylematy, aktor przyjmując rolę, musi dokonywać prawdziwych, często trudnych wyborów. Te rzeczywiste elementy umożliwiają realizację autentycznych działań wychowawczych, które dzięki „zasłonie teatralizacji” oddziałują subtelnie, ale konsekwentnie na wychowanka.

Podobnie Gabriela i Czesław Czapów wskazują na istotną rolę wartości w wychowywaniu teatralnym. Podają oni przykład teatru jezuickiego, pisząc:

<sup>7</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>8</sup> L. Rybotycka, *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, WSiP, Warszawa 1976, s. 42.

<sup>9</sup> A. Dziedzic, *Drama a wychowanie*, Wyd. CODON, Warszawa 1999, s. 12.

<sup>10</sup> A. Dziedzic, *Teatr i edukacja*, Arka, Poznań 2001, s. 11.

<sup>11</sup> M. Świeca, *Animacyjne wartości dramy, jako formy wychowania teatralnego młodzieży*, w: J. Gajda (red.), *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*, Wyd. UMCS, Lublin 1994, s. 147.



Aktorski udział w przedstawieniach jezuickiego teatru miał wyrobić w uczniach odpowiednie gusta. [...] Kształtować odpowiednie zainteresowania, wpoić w nich uczucia przywiązania do ojczystego kraju oraz umiłowanie cnotliwego życia. Mamy więc tu do czynienia z wprowadzeniem w określone struktury aksjologiczne<sup>12</sup>.

Teatr dysponuje wieloma środkami, przez które może realizować funkcję wychowawczą, szczególnie w przestrzeni aksjologicznej. Działania wychowawcze są istotnym elementem edukacji aksjologicznej, jednak coraz częściej wśród młodzieży, a także dzieci i dorosłych konieczne jest podejmowanie działań, które umożliwią im zweryfikowanie własnych struktur aksjologicznych. Współczesna edukacja potrzebuje nie tylko innowacyjnych sposobów kształtowania systemów wartości, ale także, coraz częściej, działań, które umożliwią swoistą terapię w tym obszarze.

Moc terapeutyczna teatru zawarta jest w możliwościach ekspresji. Jak pisze L. Rybotycka: „Ekspresja jest szukaniem porozumienia z otaczającym światem innych ludzi, w sposób, który byłby dla nich zrozumiały”<sup>13</sup>. W teatrze można dostrzec sposób komunikacji z drugą osobą, a przez to także rozwiązanie wielu konfliktów społecznych i osobowościowych.

Brak możliwości swobodnej wypowiedzi rodzi skrzywienia psychiczne: kompleksy, depresje, zahamowania, nerwice, małą odporność na sytuacje konfliktowe, w rezultacie maleje zdolność do prawidłowego rozwoju i budowania pełnej osobowości<sup>14</sup>.

Każdy człowiek potrzebuje przestrzeni, w której będzie mógł swobodnie wyrażać siebie, brak takiego obszaru może prowadzić do różnych zaburzeń, których konsekwencją będzie potrzeba spotkań terapeutycznych. L. Rybotycka wskazuje na teatr jako oddziaływanie terapeutyczne. Pisze, że w działalności teatralnej młody człowiek może odnaleźć swoją niszę:

Swobodne uzewnętrznianie siebie powoduje odreagowywanie napięć, pozbywanie się zahamowań, odnajdywanie wartości we własnej twórczości i konsekwentnie sprzyja właściwemu rozwojowi osobowości<sup>15</sup>.

Działalność teatralna młodzieży jest procesem terapeutycznym, w którym przez swoją twórczość może ona rozwiązywać wiele konfliktów wewnętrznych związanych z przyjęciem określonych wartości. Obszar ekspresji umożliwia uświadomienie sobie swoich przeżyć, nazwanie uczuć, które towarzyszą w konkretnych sytuacjach, a przez to także odnalezienie możliwości rozwiązania pewnych problemów, dostrzeżenie, z czym wiąże się urzeczywistnianie określonych wartości.

<sup>12</sup> G. Czapów, Cz. Czapów, *Psychodrama. Geneza i historia. Teoria i praktyka. Próba oceny*, PWN, Warszawa 1969, s. 51.

<sup>13</sup> L. Rybotycka, *Gry dramatyczne...*, s. 31.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 32.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 33.

Teatr sprzyja także podnoszeniu poczucia własnej wartości uczestników, dzięki czemu stają się oni bardziej odporni na konflikty, a także są gotowi do podejmowania wyzwań<sup>16</sup>.

Zbigniew Kwieciński wskazuje, że teatr skłania ku wartościom, ukazuje wyższość jednych wartości nad innymi, umożliwia wyjście ze swojego egoizmu:

Jeżeli teatr szkolny przyczyni się choć w części do przezwyciężenia w uczniach autyzmu, jeżeli wyrwie niektórych z introwertywnego wpatrywania się w siebie, jeżeli da im poczucie jedności i konieczności kontaktu socjalnego – to jedno z jego zadań będzie całkowicie spełnione<sup>17</sup>.

Terapia teatralna dotyczy zarówno obszarów osobowości ucznia, jak i jego kontaktów z otoczeniem. Teatr jest miejscem, gdzie młody człowiek przekracza siebie, pokonuje własne słabości i przyzwyczajenia.

Podobnie na temat terapii w teatrze wypowiadają się Iwonna i Grzegorz Michalscy:

Wśród zalet teatru wymienić należy rozwijanie logicznego myślenia i fantazji, ćwiczenie przytomności umysłu, spontanicznego działania, nabywanie umiejętności szybkiego podejmowania decyzji, rozwiązywanie trudnych, niespodziewanych pomysłów, ćwiczenie „szermierki słownej”<sup>18</sup>.

Teatr stanowi przestrzeń, w której młody człowiek zdobywa umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach problemowych. Chodzi tu głównie o wytworzenie mechanizmów, które zostaną uruchomione w sytuacji kryzysowej.

Teatr pełni rolę profilaktyczną, zwłaszcza w kryzysowym okresie dojrzewania, oraz terapeutyczną, szczególnie przy ujawnianiu utajonych i nieświadomych kompleksów<sup>19</sup>.

W procesie tworzenia dzieła teatralnego młody człowiek określa swoją osobę, odnajduje wartości. W różnych sytuacjach teatralnych dojrzewająca osoba może znaleźć akceptację siebie, a także sposób rozwiązania wewnętrznych konfliktów.

Na bazie metod teatralnych powstała psychodrama, a właściwie koncepcja teatru terapeutycznego Jacoba Moreno. Wspomniany autor, pisząc o terapeutycznej działalności teatru, nazywa ją: „psychiatrią szekspirowską», gdyż leczy ona, ukazując pacjentom elementy rzeczywistości, z których sami stwarzają obraz własnej osoby”<sup>20</sup>. Terapeutyczna autokreacja jest możliwa dzięki odgrywaniu roli.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>17</sup> Z. Kwieciński, *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym dzieci i młodzieży*, PIW, Warszawa 1933, s. 75.

<sup>18</sup> I. Michalska, G. Michalski, *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1999, s. 76.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 78.

<sup>20</sup> Za: G. Czapów, Cz. Czapów, *Psychodrama. Geneza i historia...*, s. 49.

To w roli wychowanek odnajduje nowego siebie, poznaje nieznane oblicze własnej osoby, może doświadczyć wartości oraz antywartości.

W 2013 r. przeprowadzono badania w grupie studentów, byłych i obecnych członków studenckiego Teatru ITP.

Zgodnie z klasyfikacją metod i technik badawczych autorstwa Tadeusza Pilcha, w badaniach własnych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, przy użyciu technik: ankiety z kafeterią zamkniętą oraz półotwartą, koniunktywną, a także analizę treści. Kwestionariusz ankiety zawiera 21 pytań, metryczkę oraz instrukcje, jak ją wypełnić. Poniżej przedstawiono schemat podejmowanych badań.

Tabela 1. Schemat przeprowadzonych badań

Narzędzia	Paradygmat	
	pozytywistyczny	humanistyczny
Metoda	sondaż diagnostyczny	hermeneutyczna
Technika	ankieta	analiza treści: – swobodnych wypowiedzi, – dokumentu o specyfice działania Teatru ITP

Źródło: opracowanie własne.

Głównym celem teatru, w którym przeprowadzono badania, jest mówienie poprzez spektakle o rzeczach ważnych w życiu człowieka. Katolicki charakter teatru sprawia, że w każdym przedstawieniu widz może odnaleźć odwołania do religii, wiary, grzechu. ITP rozpoczęło swoją działalność na KUL-u w 2001 r. W skład organizacji wchodzi studenci lubelskich uczelni, a jej kierownikiem jest ks. dr Mariusz Lach sdb.

Próbie badawczą stanowili byli i obecni członkowie teatru, w tym 29 kobiet oraz 11 mężczyzn, w wieku od 19 do 32 lat. Łącznie w badaniu za pomocą ankiety udział wzięło 40 osób, z czego 7 przedstawiło swobodną wypowiedź.

Teatr ITP powstał po to, by przez swoją działalnością mówić o rzeczach ważnych, poruszać tematy trudne, ukazywać dylematy, z którymi boryka się współczesny człowiek<sup>21</sup>. Poprzez różnorodne środki przekazu, takie jak: śpiew, taniec, gra aktorska; grupa pragnie nawiązać kontakt z odbiorcami, tak by dostrzegli, że w świecie pełnym kłamstwa, zmienności i niewierności istnieją pewne stałe wartości, którymi warto kierować się w życiu. W przedstawieniach pojawiają się motywy wierności sobie i Bogu, potrzeby dokonywania wyborów<sup>22</sup>. To, co dzieje się na scenie, skłania widza do refleksji nad sensem istnienia. Teatr pragnie także

<sup>21</sup> M. Lach, *Wszystko ma swój czas. 10-lecie Teatru ITP*, Drukarnia Tekst, Lublin 2011, s. 2.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 6.

pokazać, jak ważna dla człowieka jest otwartość na Boga. Bohaterowie spektakli są poszukiwaczami miłości i szczęścia, przeżywają różne rozterki, spotykają na swej drodze wielu ludzi i chociaż w ich przygodach widz dostrzega wskazówki<sup>23</sup>, jak odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości, to spektakle ITP zawsze pozostawiają otwarte zakończenie, przez co odbiorca samodzielnie może zdecydować, którą drogę wybrać.

Inspiracją dla Teatru ITP są dzieła literatury światowej, lecz jednym z głównych jego założeń jest „autorskość”<sup>24</sup>. Każdy spektakl tworzony jest przez członków teatru oraz osoby zaprzyjaźnione. Poszczególne spektakle różnią się od siebie, są oryginalne i wyjątkowe. Twórczość i wyobrażenia aktorów, reżysera i zaprzyjaźnionych osób sprawia, że kolejne przedstawienia są dla widza widowiskiem pełnym niespodziewanych zwrotów akcji, bohaterów, ciekawych rozwiązań scenograficznych i kostiumowych, świeżych doznań muzycznych.

Wystawienie tak wielu musicali możliwe jest tylko dzięki współpracy. Teatr tworzy wiele różnych osób<sup>25</sup>. Niezwykłe w jego działalności jest to, że przy zachowaniu indywidualności jej członków możliwe jest istnienie wspólnoty. Każda osoba będąca w teatrze utożsamia się z nim i bierze odpowiedzialność za pozostałych oraz ich pracę. Aktorów mimo różnic w poglądach i sposobie bycia łączy zaangażowanie w działalność teatru oraz potrzeba kreowania rzeczywistości poprzez teatr. To poczucie wspólnoty sprawia, że wiele relacji nawiązanych w ITP zmienia się w przyjaźnie na całe życie<sup>26</sup>.

Początkowo teatr tworzyli tylko poloniści, teraz członkami organizacji są studenci różnych uczelni i kierunków. Dzięki różnorodności, systematycznej pracy i odpowiedzialności zespół od wielu lat realizuje wyznaczone sobie cele, dzięki czemu ciągle się rozwija i cieszy popularnością wśród studentów i nie tylko.

W ramach przeprowadzonych badań dotyczących sposobów oddziaływania roli teatralnej na struktury aksjologiczne aktorów poproszono osoby badane o wyrażenie swojej opinii na temat tego, czy odgrywane role w jakiś sposób modyfikują ich hierarchię realizowanych wartości. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Dane zawarte w tabeli wskazują, że większość osób ankietowanych (67,5%) nie postrzega ról odgrywanych w teatrze jako czynnika zmiany ich hierarchii wartości urzeczywistnianych. Natomiast 32,5% respondentów przyznało, że dostrzega pewną zależność. W związku z tym tę część respondentów poproszono o określenie sposobu, w jaki dokonuje się ten proces (tabela 3).

<sup>23</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>24</sup> Ibidem, ss. 2–3.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 10.

Tabela 2. Role odgrywane w teatrze czynnikiem zmiany hierarchii realizowanych wartości w opinii aktorów

Kategorie odpowiedzi	Liczba osób	% osób
Odgrywane role nie wpływają na hierarchię realizowanych wartości	27	67,5
Odgrywane role wpływają na hierarchię realizowanych wartości	13	32,5
Razem	40	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Sposób oddziaływania ról na hierarchię realizowanych wartości w opinii aktorów

Kategorie odpowiedzi	Liczba osób	% osób
Utożsamiam się z bohaterem, przyjmuję jego wartości	7	17,5
Uczę się od swoich bohaterów weryfikuję przez to swoje życie	3	7,5
Pozwalają dotrzeć do obszarów mojej osobowości, do których na co dzień nie zaglądam	3	7,5
Razem	13	32,5

\* Nie sumuje się do 100%, gdyż nie wszyscy ankietowani odpowiadali na to pytanie.

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione w tabeli informacje wskazują na to, że z grupy, która dostrzega wpływ roli na hierarchię wartości urzeczywistnianych, najwięcej (17,5%) osób przyznało, że utożsamia się z bohaterami i przyjmuje ich wartości.

Dane zawarte w tabelach dowodzą, że większość badanych nie dostrzega, iż ich hierarchia wartości urzeczywistnianych jest modyfikowana przez przyjmowane role. Należy jednak podkreślić, że preferencja wartości oraz ich urzeczywistnianie to dwa różne procesy. Wskazane systemy wartości często znacząco się od siebie różnią u jednej osoby, z czego nie zawsze zdaje sobie ona sprawę<sup>27</sup>. Tak pisał o tym Antoni Kępiński: „można mówić o hierarchii idealnej i realnej wartości. Wartość idealna sprawia, że człowiek wie, jaki chciałby być, realna zaś ukazuje, jaki jest”<sup>28</sup>. W związku z tym kolejne pytania ankiety zostały tak sformułowane, by zweryfikować uzyskane informacje.

<sup>27</sup> B. Komorowska, *Czas urzeczywistniania wartości*, w: W. Furmanek (red.), *Wartość w pedagogice. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, Fosze, Rzeszów 2008, s. 172.

<sup>28</sup> M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji. Młodzi bydogoszczanie wobec wartości*, Impuls, Kraków 2009, s. 15.

Proces kreacji roli wymaga pewnych analiz oraz refleksji nad tym, jak ma wyglądać dana postać. W kolejnej tabeli przedstawione zostały odpowiedzi ankietowanych na pytanie, w jaki sposób kreują swoje role.

Tabela 4. Sposób kreowania roli przez aktorów Teatru ITP

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań (N = 115)	% wskazań
Analizuję dialogi bohatera, by poznać jego uczucia, hierarchię wartości, emocje, cechy charakteru	35	87,5
Konsultuję się z reżyserem spektaklu i innymi aktorami	30	75,0
Próbuję utożsamić się z bohaterem	21	52,5
Szukam podobieństw i różnic między mną a bohaterem	18	45,0
Obserwuję ludzi, którzy pasują do profilu mojego bohatera	8	20,0
Próbuję ułożyć własną koncepcję bohatera, jego historii życia oraz relacje z innymi	3	7,5

\* Nie sumuje się do 100%, gdyż ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, najwięcej osób (87,5%) wskazało, że swoje role kreuje poprzez analizę dialogów bohatera, aby poznać jego uczucia, hierarchię wartości, emocje, cechy charakteru. W związku z tym sam proces kreowania roli scenicznej dostarcza nowego, często nieznanego spectrum wartości. Uzyskane wyniki warto skonfrontować z wypowiedzią Gustawa Holoubka, że „teatr to obraz wersji idealnej życia. Nawet nie jak oryginał do kopii, ale właśnie jak marzenie do rzeczywistości”<sup>29</sup>. Zatem proces kreowania roli i analiza dialogów bohatera wprowadza aktora w idealny świat sztuki teatralnej, w którym dominują określone wartości.

Warto także zauważyć, że 75% ankietowanych przy tworzeniu roli konsultuje się z reżyserem spektaklu, a także innymi aktorami, przez co sposób postrzegania tych wartości może się zmieniać. Dzięki temu aktorzy mogą poznać różne punkty widzenia i zweryfikować je, aby postać na scenie była wiarygodna. 52,5% respondentów przyznało, że przy tworzeniu postaci próbuje utożsamić się z bohaterem, co jest istotne dla urzeczywistniania wartości, ponieważ wiarygodność na scenie wiąże się z przenoszeniem pewnych zachowań, emocji, a także wartości do życia codziennego<sup>30</sup>. Jak pisze L. Rybotycka:

<sup>29</sup> A. Hausbrandt, G. Holoubek, *Teatr jest światem*, Wyd. Literackie, Kraków 1986, s. 8.

<sup>30</sup> I. Sławińska, *Teatr w myśli współczesnej. Ku antropologii teatru*, PWN, Warszawa 1990, ss. 15–16.

Teatr przygotowuje do przyszłych życiowych zadań, do przyszłego kreowania ról od strony psychologicznej: poszerzając wrażliwość emocjonalną, rozwijając wyobraźnię, ucząc uwzględniania właściwej różnym „rolom” i sytuacjom motywacji, ucząc wnikania w relację z innymi ludźmi<sup>31</sup>.

Ta funkcja teatru pozwala dostrzec zależność między procesem „wchodzenia w rolę” a wartościami, które – jak wskazują wyniki badań – często przejmują aktorzy od swoich bohaterów. W tym kontekście interesujący wydaje się fragment wypowiedzi jednej z aktorek:

Spektakle i widowiska, które przedstawia Teatr ITP, postaci, które pojawiają się na scenie. Czasem zupełnie fantastyczne, ale często zwykli ludzie przeżywający rozterki życiowe. Kontakt z tym fenomenem ma na pewno wpływ na odbiorców, jednak wcale nie mniejszy jest wpływ, który wywierają one na aktorów, którzy na grze, a właściwie procesie stawania się daną postacią muszą się skoncentrować jeszcze bardziej niż widzowie, w dodatku poświęcając wiele czasu na przygotowywania.

Wypowiedź ta pokazuje, jak wiele czasu i energii poświęcają aktorzy, by stać się wiarygodnymi na scenie. Odgrywanie roli, a także przygotowanie do niej ma istotny wpływ zarówno na widownię, jak i na samego aktora, kreowanie roli jest bowiem przygotowaniem aktora do podejmowania działań samowychowawczych. Podobne zdanie na ten temat przedstawił Wiesław Żardecki, pisząc:

[...] sytuacja teatralna jest traktowana jako społeczna sytuacja więzi między widzami, tudzież między nimi a aktorami, zarówno aktor, jak i widzowie przeżywają scenę zbiorowo: działający aktor odczuwa wpływ widowni, podobnie jak i widownia odczuwa aktora<sup>32</sup>.

Można więc na tej podstawie wysnuć wniosek, że już sam proces przygotowywania kreacji scenicznej pozwala na kształtowanie się różnych płaszczyzn osobowości człowieka, także tej obejmującej systemy wartości i ich urzeczywistnianie.

W tabeli 5 przedstawiono opinie ankietowanych na temat tego, w jaki sposób role odgrywane w teatrze oddziałują na ich życie.

Informacje zawarte w tabeli wskazują, że najwięcej (77,5%) ankietowanych uważa, iż odgrywanie roli pozwala im zastanowić się nad tym, co jest w ich życiu cenne. Janusz Homplewicz wskazuje, że „wartością jest to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce zaangażować swoje wysiłki i wolę [...]”<sup>33</sup>. Należy zatem przyjąć, iż odgrywane role pozwalają aktorom na refleksję nad tym, jakimi wartościami kierują się w życiu. Ponadto 57,5% respondentów pewne cechy osobowości odgrywanej postaci dostrzega u siebie, co wspomaga ich namysł nad wartościami urzeczywistnianymi w życiu. Z kolei 27,5% badanych osób zauważa, że dzięki rolom inaczej wchodzi w relacje z drugim człowiekiem.

<sup>31</sup> L. Rybotycka, *Gry dramatyczne...*, s. 33.

<sup>32</sup> W. Żardecki, *Wprowadzenie do wiedzy o teatrze...*, s. 127.

<sup>33</sup> Za: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Impuls, Kraków 2003, s. 23.



Tabela 5. Oddziaływanie roli na życie aktorów w opinii ankietowanych

Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań (N = 98)	% wskazań
Odgrywanie roli pozwala mi zastanowić się nad tym, co jest w moim życiu cenne	31	77,5
Pewne cechy osobowości granej postaci zauważam u siebie	23	57,5
Dostrzegam, że inaczej wchodzę w relację z drugim człowiekiem	11	27,5
Potrafię oddzielić życie codzienne od scenicznego, nie ma to na mnie żadnego wpływu	11	27,5
Odrzucam pewne wartości, którymi w spektaklu kierował się bohater	9	22,5
Przejmuję pewne wartości, które wyznaje bohater sceniczny	8	20,0
Staram się, by w życiu codziennym nie upodobnić się do odgrywanej postaci	4	10,0
Odgrywanie roli daje mi ulgę i satysfakcję	1	2,5

\* Nie sumuje się do 100%, gdyż ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Role odgrywane w teatrze czynnikiem zmiany hierarchii wartości rzeczywistnianych aktorów a sposoby oddziaływania roli na życie ankietowanych

Funkcje roli w życiu aktorów	Oddziaływanie roli		
	tak	nie	$\chi^2$
Odgrywanie roli pozwala mi zastanowić się, co jest w moim życiu cenne	8	23	7,258
Pewne cechy osobowości granej postaci zauważam u siebie	7	16	3,522
Dostrzegam, że inaczej wchodzę w relacje z drugim człowiekiem	4	7	0,818
Potrafię oddzielić życie codzienne od scenicznego, nie ma to na mnie żadnego wpływu	1	10	7,364
Odrzucam pewne wartości, którymi w spektaklu kierował się bohater	2	7	2,778
Przejmuję pewne wartości, które wyznaje bohater sceniczny	4	4	0
Staram się, aby w życiu codziennym nie upodobnić się do granej postaci	0	4	4
Odgrywanie roli daje mi ulgę i satysfakcję	0	1	1
Test $\chi^2$	$\chi^2 = 26,74; df = 7; p = 0,0005$		

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę na zależność między odpowiedziami na pytanie, czy odgrywane role oddziałują na hierarchię wartości oraz w jaki sposób odgrywane role oddziałują na twoje życie (tabela 6). Otrzymana wartość  $\chi^2$  jest istotna statystycznie na poziomie  $p = 0,0005$ , co świadczy o tym, że występują statystycznie istotne różnice między tym, jak ankietowani postrzegają wpływ roli teatralnej na ich hierarchię wartości urzeczywistnianych oraz ich życie.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, większość osób, które odpowiedziały, że nie dostrzegają, aby odgrywane role oddziaływały na ich hierarchię wartości urzeczywistnianych, w kolejnym pytaniu wskazały, że odgrywanie roli w teatrze pozwala im zastanowić się nad tym, co jest w ich życiu ważne. Zatem skoro zachodzi taki proces, należy sformułować wniosek, że odgrywanie roli w teatrze oddziałuje na hierarchię wartości urzeczywistnianych aktorów, lecz nie do końca mają oni świadomość tego oddziaływania. Potwierdzeniem tej tezy są także kolejne dane z tabeli. Siedem osób, które wskazały, że odrzucają wartości, którymi na scenie kierował się ich bohater, w poprzednim pytaniu stwierdziły, że nie czują, by odgrywane role oddziaływały na ich urzeczywistniane wartości. Zależność ta potwierdza, iż proces kreowania i zmiany hierarchii wartości przez teatr, w czasie tworzenia roli, jest na tyle naturalny, że uczestnicy właściwie go nie odczuwają.

Jednym ze wskaźników tego, czy odgrywane role stanowią istotny element wychowania teatralnego i terapii, jest identyfikacja osoby z postaciami występującymi w spektaklach. Przy czym przez identyfikację należy rozumieć „proces, w którym dana osoba przejmuje cechy innej osoby i czyni je integralną częścią swojej osobowości”<sup>34</sup>. Tabela 7 prezentuje opinie aktorów na temat tego, z jakimi postaciami ze spektakli się identyfikują i dlaczego są to właśnie te postaci.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, tylko 7,5% osób uważa, że nie ma takiej postaci, z którą się identyfikuje. Dodatkowo 2,5% nie wie, czy tak jest. Najwięcej osób identyfikuje się z postacią Odysei (20%), a także Don Kichota (17,5%). Analiza uzasadnień badanych osób wskazuje, że w procesie identyfikacji aktorzy w dużej mierze przejmują wartości, którymi kieruje się bohater. Dostrzegają, że podobnymi kierują się w życiu – tak jak przy Odysei poszukiwanie miłości czy przy Don Kichocie wiara w drugiego człowieka i obrona własnych wartości.

Tak mówi o tym jedna z aktorek teatru:

Udział w Teatrze zmienił mnie. Stałam się bardziej dojrzałą osobą. Wiele czynników złożyło się na to, że teraz jestem taką, a nie inną osobą. [...] Również odgrywane role sprawiły, że zaszły pewne zmiany. Postaci, z którymi spotykałam się na scenie, które grałam, zazwyczaj prezentowały zupełnie inny sposób postrzegania rzeczywistości niż ja. Początkowo miałam problem, żeby to zaakceptować, no bo jak mam grać kogoś, kto nawet odrobinę nie jest do mnie podobny. Jednak teraz, kiedy patrzę na to z perspektywy czasu, wiem, że wiele się od nich nauczyłam, również jeżeli chodzi o wartości. Czasem łapie się na tym, że postępuję dokładnie w taki sposób, jak kiedyś na scenie mój bohater.

<sup>34</sup> C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 54.

Tabela 7. Postacie, z jakimi identyfikują się aktorzy

Postać	Liczba osób	% osób	Uzasadnienie
Odysea	8	20,0	Ponieważ szuka miłości, na swojej drodze napotyka ludzi preferujących wartości hedonistyczne, ale je odrzuca
Don Kichot	7	17,5	Ponieważ chcę trwać niezłomnie przy prawdzie, jestem idealistą, który wierzy w ludzi, mam ideały, których nie odrzucam
Prorok	3	7,5	Ponieważ mimo że otoczenie go nie rozumiało, pozostał wierny swoim racjom
Dulcynea 2	3	7,5	Ponieważ jest radosną, zabawną kobietą
Kalipso	2	5,0	Ponieważ pozwoliła odejść swojej przyjaciółce, by ta mogła odnaleźć miłość
Prześladowany z Prorocka	2	5,0	Ponieważ prześladowani poszukiwali prawdy o Bogu i jego Proroku, przez wątpliwości i bunt dochodzili do zawierzenia i nadziei
Kirke	1	2,5	Ponieważ czasami kusi mnie, by chwytając dzień bez zobowiązań
Drugi	1	2,5	Ponieważ mam w sobie dużo buntu i pytań
Abigail Williams	1	2,5	Ponieważ została odrzucona przez człowieka, którego kochała
Polikarp	1	2,5	Ponieważ doświadczył trudnej prawdy o swoim życiu, ale zawierzył Bogu
Zeus	1	2,5	Ponieważ gubi mnie czasami moja porywczność
Opowiadacz	1	2,5	Ponieważ jest bardzo tajemniczy
Elizabeth Proctor	1	2,5	Ponieważ ona nie zawsze, podobnie jak ja, umie okazywać uczucia
Menagerka	1	2,5	Ponieważ podobnie jak ona jestem temperamentna, lubię czasem przeforsować swoje zdanie, jestem szybka i „z pazurem”, kobieta sukcesu, ale muszę pamiętać, żeby tak jak ta postać, nie wpaść w wir konsumpcjonizmu
Ewa	1	2,5	Ponieważ uległa pokusie i zgrzeszyła, ale później dostała jeszcze jedną szansę
Kapłanka	1	2,5	Ponieważ mogłam pokonywać swoje słabości
Postaci z <i>Opowieści papieskich</i>	1	2,5	Ponieważ teksty Karola Wojtyły są mi bliskie
Nie ma takiej postaci	3	7,5	–
Nie wiem	1	2,5	–

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione wyniki badań oraz ich analiza potwierdzają, że role teatralne są istotnym elementem działań wychowawczych i terapeutycznych w obszarze aksjologicznym. Choć aktorzy uważają, że taki proces nie zachodzi, to przyznają, że odgrywane role oddziałują na ich życie w różnych sferach. Aktorzy już przy kreowaniu roli zapoznają się z jej systemem wartości, a samo odgrywanie roli umożliwia im dostrzeżenie tego, co jest dla nich w życiu ważne i pod wpływem jakich ról zmienia się ich urzeczywistniany system aksjologiczny. Rola pozwala przekonać się, czy dana osoba postępuje w swoim życiu tak jak konkretny bohater i czy powinna to zmienić. Proces identyfikacji z rolą polega na tym, że aktorzy porównują swoje życie i życie bohatera. Jednak role, z którymi najczęściej identyfikują się respondenci, wskazują, że ich hierarchia wartości urzeczywistnianych nieco różni się od wartości preferowanych.

## Literatura

- Czapów G., Czapów Cz., *Psychodrama. Geneza i historia. Teoria i praktyka. Próba oceny*, PWN, Warszawa 1969.
- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski S., *Dziecko w świecie wartości*, Impuls, Kraków 2003.
- Dziedzic A., *Drama a wychowanie*, Wyd. CODON, Warszawa 1999.
- Dziedzic A., *Teatr i edukacja*, Arka, Poznań 2001.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Hausbrandt A., Holoubek G., *Teatr jest światem*, Wyd. Literackie, Kraków 1986.
- Jankowska M., Krasoń J., *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji. Młodzi bydgoszczanie wobec wartości*, Impuls, Kraków 2009.
- Kociuba J., *Tożsamość aktora*, Wyd. UMCS, Lublin 1996.
- Komorowska B., *Czas urzeczywistniania wartości*, w: W. Furmanek (red.), *Wartość w pedagogice. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, Fosze, Rzeszów 2008.
- Kwieciński Z., *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym dzieci i młodzieży*, PIW, Warszawa 1933.
- Lach M., *Wszystko ma swój czas. 10-lecie Teatru ITP*, Drukarnia Tekst, Lublin 2011.
- Michalska I., Michalski G., *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1999.
- Rybotycka L., *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, WSiP, Warszawa 1976.
- Sławińska I., *Teatr w myśli współczesnej. Ku antropologii teatru*, PWN, Warszawa 1990.
- Świeca M., *Animacyjne wartości dramy, jako formy wychowania teatralnego młodzieży*, w: J. Gajda (red.), *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*, Wyd. UMCS, Lublin 1994.
- Wroński J., *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*, PWN, Warszawa – Kraków 1974.
- Żardecki W., *Wprowadzenie do wiedzy o teatrze dla pedagogów*, w: W. Bobrowicz (red.), *Pedagogika i kultura pomiędzy teorią i praktyką*, Verba, Lublin 2009.

Marta Zuzanna Huk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Instytut Filozofii

## Filozofia – sztuka – edukacja: o warsztatach, czyli aktywnej formie kształcenia Sprawozdanie<sup>1</sup>

Warsztaty odbywające się podczas interdyscyplinarnej konferencji naukowej „Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania” stanowiły bardzo ważny element całego sympozjum. Obok licznych wystąpień plenarnych i sekcyjnych to właśnie one dawały uczestnikom konferencji narzędzie, które może zostać przez nich wykorzystane w praktyce dydaktycznej. Tematyka warsztatów, jakkolwiek mocno zróżnicowana, oscylowała wokół najważniejszych kwestii z zakresu prezentowanych subdyscyplin edukacji. Nic zatem dziwnego, że spotkania z praktykami cieszyły się wśród słuchaczy ogromną popularnością i uznaniem. Warsztaty dotyczyły zarówno edukacji filozoficznej, etycznej, jak i artystycznej, poświęcone były zagadnieniom ogólnym i szczegółowym, a także trafnie identyfikowały problemy dydaktyczne na różnych szczeblach edukacji i wskazywały wiele rozwiązań i metod kształcenia uczniów oraz nauczycieli. Bogata oferta zajęć jednocześnie uświadamiała, z jak wielkim zaangażowaniem i zapałem pracują dydaktycy. Prezentowane przez nich metody nauczania, niezależnie od macierzystej dyscypliny, cechowały się bowiem wielką kreatywnością. Zajęcia bazowały na wiedzy i doświadczeniu zarówno samych prowadzących, jak i zaangażowanych w nie uczestników.

---

<sup>1</sup> Jest to sprawozdanie z warsztatów edukacyjnych o charakterze filozoficznym i artystycznym (plastycznym i muzycznym), które odbyły się podczas ogólnopolskiej konferencji w marcu 2014 r. Były to 24 warsztaty, w których brali udział akademicy, nauczyciele ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz zaproszeni uczniowie z tychże szkół, a także studenci specjalności nauczycielskiej Instytutu Filozofii UAM i studenci Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

## Interaktywność w nauczaniu etyki

Zajęcia prowadzone przez Katarzynę Kuczyńską i Maję Dados koncentrowały się wokół problemu przekazywania i recepcji wiadomości przez uczniów w czasie lekcji. Bazując na założeniach konstrukttywizmu, prowadzące wykazały, jak istotną rolę w konstruowaniu zajęć odgrywa umiejętne zarządzanie wiedzą uczniów – zarówno tą potoczną, jak i tą, którą nabywają w szkole. Celem warsztatu było uzmysłowienie nauczycielom, że budowanie lekcji wokół posiadanych przez uczniów informacji stanowi warunek lepszej komunikacji między nauczycielem i grupą. Ponadto w trakcie warsztatów przedstawiona została typologia metody podawczej i interaktywnej edukacji. Uczestnicy samodzielnie opracowywali interaktywne ćwiczenia oraz planowali dyskusję wykorzystującą nowo poznaną metodykę pracy z grupą. Z perspektywy praktyki największym atutem warsztatu były szerokie ramy jego zastosowania – metoda interaktywna z powodzeniem może być bowiem wykorzystywana podczas lekcji większości przedmiotów (nie tylko humanistycznych) na wszystkich szczeblach edukacji.

### „Myślę, więc debatuję”.

#### Teoria i praktyka szkolnych debat oksfordzkich

Agnieszka Świtalska zaprezentowała zasady specyficznego dyskursu, jakim jest debata oksfordzka. W ramach wstępu do zajęć podkreśliła historyczne znaczenie umiejętności dyskutowania. Wskazała, że wykorzystywanie metody debaty oksfordzkiej podczas lekcji przynosi wyraźne rezultaty dydaktyczne, pomaga uczniom w nawiązywaniu współpracy oraz rozwija ich zdolności retoryczne. Doskonalenie sztuki argumentacji może korespondować z niemal wszystkimi przekazywanymi przez nauczyciela treściami kształcenia i powinno mieć miejsce na każdym poziomie edukacji. Zakres i społeczna lub naukowa doniosłość dyskutowanego problemu zależą od predyspozycji, kompetencji i upodobań uczniów. Po zapoznaniu się z zasadami debaty i regułami sędziowania uczestnicy przeprowadzili modelową symulację debaty oksfordzkiej. Zajęcia zakończyły się dokonaną wspólnie oceną metody rekomendowanej przez prowadzącą do wykorzystywania w nauczaniu filozofii i etyki.

### Rzeczy i ludzie, czyli jak filozofować z tekstem literackim?

(H.Ch. Andersen, *Imbryk*)

Zajęcia, mające czysto metodyczny charakter, prezentowane przez Alinę Płaziak-Janiszewską, przedstawiały gotowy scenariusz lekcji języka polskiego. Uczestnicy

warsztatów mogli nauczyć się (na przykładzie *Imbryka* Hansa Christiana Andersena), w jaki sposób teksty literackie mogą być interpretowane na płaszczyźnie filozoficznej. Prowadząca podkreśliła, że filozoficzna praca z tekstem może być wykorzystywana podczas nauczania różnych humanistycznych przedmiotów: filozofii, etyki, a także religii. Szerokie możliwości zastosowania takiej metody są nie tylko niezmiernie pożyteczne dydaktycznie, ale także ciekawe i niezbędne do intelektualnego rozwoju uczniów.

### Jak przeżyć na filozofii w gimnazjum?

Przemysław Strzyżyński przeprowadził warsztaty metodyczne, ukazujące sposób, w jaki można konstruować lekcje filozofii w gimnazjum, tak by zajęcia były jednocześnie merytoryczne i interesujące dla wymagającej grupy uczniów. Program zajęć w znacznej mierze bazował na opracowanych przez autora scenariuszach lekcji. Grupa pracowała, wykorzystując metodę *Design Thinking*, uzyskując w efekcie istotne wskazówki, pomysły oraz gotowe propozycje przeprowadzania lekcji.

### Pozwól się zrozumieć – emisja głosu w zawodzie nauczyciela

Marta Kędzia przeprowadziła warsztaty operowania najważniejszym dla nauczyciela instrumentem – własnym głosem. Podkreśliła, jak ważną rolę odgrywa prawidłowe ustawienie aparatu mowy, fonacja, artykulacja i oddychanie. Odnalezienie odpowiedniego tembru głosu i uzyskanie preferowanego rezonansu jest kwestią ćwiczenia. Prowadząca, wykorzystując zarówno metody pracy indywidualnej, jak i grupowej, uczyła technicznego przygotowania do komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

### Prawda wobec „szlachetnego oszustwa” i „prawdy życiowej” w *Kamizelce* Bolesława Prusa i *Dzikiej kaczce* Henryka Ibsena

Warsztaty prowadzone przez Grażynę Łęc skupiały się wokół pojęcia prawdy. Celem zajęć było uświadomienie uczestnikom, że nauczanie języka polskiego bez sytuowania lektur na gruncie moralności, nie może być zupełne. Prawda, rozumiana przez prowadzącą warsztat przede wszystkim jako kategoria aksjologiczna, stanowi w literaturze wielopłaszczyznowe zagadnienie, otwierające szerokie pole do dyskusji uczniów oraz uwrażliwiające ich na niuanse i subtelności otaczającego ich świata. Autorka zaprezentowała swoje stanowisko na gruncie wybranych lektur, przeprowadzając symulację proponowanego przez siebie scenariusza lekcji.



## Nauczyciel/instruktor jako aktor i inscenizator – teatr jako narzędzie wychowawcze i dydaktyczne

Krzysztof Widera określił główny cel warsztatów jako nowatorskie ujęcie narzędzia wychowawczego, jakim jest prezentacja elementów pracy aktora i inscenizatora, mającego pomagać uczniom w doskonaleniu nie tylko scenicznej, lecz także ogólnie rozumianej społecznej komunikacji interpersonalnej. Zajęcia zostały przeprowadzone w formie inscenizacji otrzymanego wcześniej przez uczestników tekstu. Poszczególne osoby, wcielając się w swoje role, otrzymując rekwizyty i ustawiając się w wyznaczonym miejscu, mogły dostrzec uniwersalność poszczególnych mechanizmów komunikacji, niezależnie od jej treści. Prowadzący w trakcie zamykającej warsztat dyskusji podkreślił, jak istotny dla współczesnej kultury młodych ludzi jest teatr.

## Niestandardowa ekspozycja wyników twórczej pracy uczniów w przestrzeni szkolnej

Celem warsztatu Małgorzaty Gorzajewskiej było uświadomienie uczestnikom, w głównej mierze czynnym zawodowo nauczycielom, jak wielkim błędem jest zamykanie uczniowskiej twórczości w szkolnych gablotach. Według prowadzącej wyznaczanie ram dla kreatywności młodych ludzi przynosi odwrotny skutek – niechęć do sztuki. Podczas praktycznych zajęć z wykorzystywania technik, takich jak decoupage czy filcowanie na mokro, autorka warsztatu mówiła, jak przy ograniczonym budżecie szkoły stworzyć ciekawą ekspozycję złożoną z prac uczniów.

## Taniec, słowo i muzyka – synkretyzm sztuk w edukacji muzycznej

Katarzyna Forecka-Waśko wprowadziła uczestników swojego warsztatu w tajniki antycznej koncepcji trójjedynnej chorei. Ukazała ona jedność tańca (rozumianego jako ruch i gest), słowa i dźwięku w celu zaktywizowania uczniów i twórczego pobudzenia podczas lekcji sztuki. Prowadząca podkreśliła, jak wielką rolę w wychowaniu muzycznym oraz szeroko rozumianym wychowaniu poprzez sztukę odgrywa poszukiwanie nowych obszarów edukacji zintegrowanej. Zajęcia bazowały na syntezie muzyki, ruchu i słowa.

## Sednokrąg – gra planszowa wspierająca rozumienie, abstrakcyjne myślenie i kreatywność

Marcin Zieliński zaprezentował opracowaną przez siebie grę planszową – *Sednokrąg*. Podczas wspólnej rozrywki uczestnicy warsztatu mieli szansę odkryć, że gra nie tylko sprzyja kreatywnemu myśleniu, lecz także pomaga ćwiczyć posługiwanie się metaforycznymi skojarzeniami, zrozumieć pojęcia i zagadnienia, uczy koncentracji i zapamiętywania, pozwala dostrzec powiązania między pozornie różnymi dziedzinami wiedzy, a wreszcie docenić techniki i samą wartość uczenia się. Prowadzący podkreślił, że gra jest uniwersalna nie tylko ze względu na możliwość wyboru sekcji tematycznych, lecz także dostosowania poziomu trudności do możliwości uczniów. Jest to sposób na świadome sterowanie nieuświadomionymi obszarami i mechanizmami umysłu, odpowiadającymi za kreatywność, zapamiętywanie i rozumienie.

## Gry planszowe na lekcjach etyki i filozofii. *Dixit* – umysł, wyobraźnia, zabawa

Warsztat prowadzony przez Mariusza Mazurkiewicza miał na celu uświadomienie uczestnikom, że podczas lekcji etyki i filozofii można rozmawiać nawet o najtrudniejszych kwestiach w sposób prosty. Za podstawę dziecięcego dialogu można przyjąć np. grę planszową *Dixit*, łączącą niezbędną we wczesnej edukacji filozoficznej zabawę i próby znalezienia rozwiązań problemów merytorycznych. Prowadzący, przeprowadzając partię gry, uświadomił uczestnikom, jak ważna dla rozwoju dziecka jest prawidłowo prowadzona edukacja etyczna i filozoficzna. Podkreślił, że wprowadzanie nieszablonowych metod nauczania może zwiększyć liczbę zainteresowanych przedmiotem uczniów.

## Filozofowanie z dziećmi wczesnoszkolnymi i przedszkolnymi

Podstawą zajęć Karoliny Kowalewskiej było objaśnienie edukacyjno-wychowawczej metody Matthew Lipmana. Prowadząca nie ograniczyła się jednak tylko do symulacji zajęć według reguł projektu „Filozofowanie z dziećmi”, lecz przedstawiła uczestnikom własną, rozszerzoną wersję owej metody. W nowym ujęciu zasady zajęć dostosowane są do najmłodszych uczniów – przedszkolnych i wczesnoszkolnych, bowiem edukacja filozoficzna dzieci od najmłodszych lat sprzyja ich ogólnemu intelektualnemu rozwojowi i pomaga rozwijać zdolności twórczego myślenia.

## Integracja filozofii, etyki, estetyki i sztuki współczesnej

Agnieszka Jankiewicz zaprezentowała uczestnikom warsztatu korelacje zachodzące między sztuką i filozofią. Przykładowym zagadnieniem z pogranicza tych dyscyplin jest prawda – interpretowana zarówno na gruncie filozoficznym, jak i artystycznym. Głównym celem zajęć było ukazanie sposobu, w jaki można rozmawiać z młodymi ludźmi o tych dwóch dyscyplinach. Prowadząca stwierdziła, że prace znanych artystów mogą służyć jako przyczynek do dyskusji w szkole. Nauczyciel powinien ograniczyć się do prowokowania do stawiania pytań i nakierowania uczniów na właściwą interpretację przy formułowaniu odpowiedzi.

## Zrozum świat – wykorzystywanie metody dociekań filozoficznych w edukacji globalnej

Gabriela Lipska-Badoti podczas swoich zajęć przedstawiła zagadnienie edukacji globalnej – projektu mającego na celu zwiększenie świadomości i wrażliwości społecznej na los innych ludzi i złożoność współczesnej rzeczywistości. Rolą filozofii jest wypracowanie dla nowej metody edukacji narzędzi poznawania świata i konstruowania go za pomocą pojęć. Uczestnicy warsztatu mieli możliwość zapoznania się ze sposobami aplikacji dociekań filozoficznych ujętych w ramy projektu, takich jak rozbudzenie wśród uczniów ciekawości świata, umiejętności jego krytycznego odczytywania, także z perspektywy kwestii upodmiotawiania uczniów czy możliwości współdecydowania o tym, co jest dla nich istotne.

## Warsztat plastyczny komunikacji wizualnej: znak, symbol, dziecko

Lidia Suchanek, Jędrzej Stępak i Piotr Wójciak udowodnili tezę, że otaczająca nas rzeczywistość jest na wskroś symboliczna. Dostrzegli oni, jak istotna jest rola wizualnej reprezentacji, obrazu czy znaku w rozwoju dziecka. Zarówno symbol, jak i jego interpretacja może prowadzić do wyrażenia tego, co niewyraźne. Warsztat wprowadził uczestników w problematykę współczesnej symboliki oraz kulturę znaków, przy uwzględnieniu funkcjonowania dziecka w świecie, który nie jest dosłowny. Uczestnicy zajęć dowiedzieli się, w jaki sposób należy formułować czytelne komunikaty oraz jak za pomocą symboli wyrażać określone treści.

## Mały Sokrates – warsztat z zakresu edukacji filozoficznej w przedszkolu

Wykorzystując zagadnienie przyjaźni, Natalia Gołembowska zaprezentowała uczestnikom warsztatu, jak należy edukować filozoficznie dzieci w wieku przedszkolnym. Prowadząca dostrzegła istotne związki między nauczaniem filozofii a ogólnym rozwojem dzieci, ich umiejętnością trafnej analizy aksjologicznej danego zjawiska, rozwojem kreatywności i gruntowaniem postaw. Doświadczenia gromadzone i filozoficznie analizowane od najmłodszych lat mają bowiem ogromny wpływ na kształtowanie się przyszłego światopoglądu i wrażliwości dzieci.

## Sąd nad Duchampem. O trudnej sztuce dokonywania wyboru

Karolina Prymas-Jóźwiak na gruncie sztuki współczesnej zmusiła uczestników warsztatu do podjęcia refleksji na temat umiejętności analitycznego myślenia młodych ludzi. Wychodząc z założenia, że obecne młode pokolenie ztraca umiejętność analizowania rzeczywistości, a zatem ogranicza swoje kompetencje w zakresie rzetelnego oceniania świata, prowadząca zaproponowała debatę, której punktem wyjścia była analiza dzieł sztuki – pozbawiona jakiegokolwiek wartościowania. Dyskutanci zrozumieli, jak trudno jest porzucić kryteria ewaluacyjne na rzecz czystej, refleksyjnej analizy. Celem warsztatu było uświadomienie uczestnikom, dlaczego dokonujemy wyborów oraz czy w ogóle musimy ich dokonywać.

## Jak dzieci filozofują – warsztaty dla nauczycieli z wykorzystaniem książek wydawnictwa Zakamarki

Celem warsztatu przeprowadzonego przez Agnieszkę Cieniałę było zainspirowanie uczestników do twórczej pracy z najmłodszymi poprzez ukazanie im, jak wiele korzyści i dobrej zabawy płynie z czytania książek. Na podstawie publikacji Oscara Brenifiera prowadząca pokazała, w jaki sposób zainteresować dzieci twórczym, filozoficznym myśleniem, jak kierować ich rozwojem intelektualnym oraz jak pomagać im poznawaniu otaczającej ich rzeczywistości. Słuchacze, poza otrzymaniem gotowych propozycji zajęć, poznali wiele alternatywnych metod nauczania najmłodszych oraz pobudzania ich kreatywności.

## Wrazeniowe czytanie książek z najmłodszymi czytelnikami w szkole i w przedszkolu

Małgorzata Swędrowska pokazała uczestnikom warsztatu, jak w sposób kreatywny czytać książki z najmłodszymi. W tym celu zaproponowała ożywienie tekstów literackich za pomocą ruchu, tańca, plastyki i muzyki. Młodzi czytelnicy mogą w ten sposób wyrobić w sobie nawyk wielowymiarowego doświadczania lektury, co w przyszłości powinno zaowocować częstszym sięganiem po książki. Jest to wyjątkowy sposób, by naturalnie i zgodnie z potrzebami dziecka oswoić je ze światem wartości i pobudzić jego wyobraźnię.

## Metoda Lego-Logos

Jarosław Spychała zaprezentował uczestnikom warsztatu autorską metodę edukacyjną – Lego-Logos. Jej głównym celem jest rozwój naturalnych zdolności dziecka do filozofowania, kreatywnego myślenia i posługiwania się językiem. Metoda ta wspomaga naukę czytania ze zrozumieniem, rzeczowego argumentowania, dostrzegania i identyfikowania problemów, obserwowania procesów myślowych innych ludzi. Prowadzący podkreślił, że dzięki metodzie Lego-Logos dzieci i młodzież nabywają kompetencje do prowadzenia rzeczowego dialogu, do odnajdowania konsensusu i twórczej ekspresji.

## Rysunek jako proces.

### Kontekst filozoficzny i edukacyjny przestrzeni rysunku

Celem zajęć Magdaleny Parnasow-Kujawy było współdziałanie w obszarze rysunku. Bazując na doświadczeniach i obserwacjach, nauczyciele mogli poszerzyć swoje wiadomości w zakresie zagadnienia śladu w przestrzeni. Pojęcie rysunku zostało omówione na gruncie sztuki współczesnej. Prowadząca wskazała także na możliwości jego kreowania oraz syntezę z innymi dziedzinami sztuki i wiedzy.

## Myślenie twórcze a myślenie filozoficzne

Tezą warsztatu Joanny M. Chrzanowskiej było stwierdzenie, że filozofia jest narzędziem niezbędnym do kształtowania myślenia i refleksji. Zajęcia miały uświadomić uczestnikom, że namysł jest funkcją, która wymaga ćwiczenia. Zdaaniem prowadzącej w celu stymulowania uczniów do twórczego, filozoficznego myślenia należy porzucić standardowe, podające metody dydaktyczne i skierować

się w stronę kreatywnych rozwiązań. W trakcie warsztatu uczestnicy mieli możliwość zapoznania się z różnymi technikami i metodami umiejętnego aktywizowania uczniów do samodzielnej refleksji.

### Animacja poklatkowa jako innowacyjna metoda nauczania i wychowania

Podczas zajęć Jolanty Sierpińskiej zaprezentowane zostały dotychczasowe działania podjęte przez zespół „Akcja Animacja”, stanowiące egzemplifikację innowacyjnej i interdyscyplinarnej metody nauczania i wychowania. Warsztat miał na celu wskazanie alternatywnej ścieżki kształtowania kompetencji społecznych i kreatywności młodych ludzi.

### Metoda konstancka

Ewa Nowak zaprezentowała uczestnikom warsztatu innowacyjną metodę dyskursu – konstancką teorię dyskusji nad dylematem moralnym (KMDD) Georga Linda. Po zapoznaniu się z zasadami metody słuchacze przystąpili do deliberacji. Celem zajęć było wskazanie, w jaki sposób można rozwijać kompetencje moralne, dyskursywne, a także demokratyczne człowieka od najmłodszych lat. Przedmiot dyskusji może być dostosowany do każdej grupy wiekowej, predyspozycji i preferencji uczniów. Metoda konstancka kładzie nacisk na konieczność wykształcenia się wspólnoty komunikacyjnej, w której wzajemne poszanowanie adwersarzy będzie równie istotne jak dyskutowany dylemat.

Wysoki stopień interdyscyplinarności przeprowadzonych warsztatów należy traktować jako przejaw głębokiej refleksji nad istotą edukacji, rozumianej jako synteza przekazywania wiedzy z wielu dziedzin nauki i sztuki. Nie sposób bowiem mówić o rzetelnej dydaktyce w oderwaniu od rzeczywistych, współczesnych problemów, z jakimi borykają się całe pokolenia uczniów – problemów, które przenikają się na wielu płaszczyznach, lecz u podstaw zawsze mają wartości, kompetencje i społeczną wrażliwość. Tym większym optymizmem napawa fakt, że owe problemy są identyfikowane przez praktyków – specjalistów w swoich dziedzinach, oraz że podejmowane są próby ich rozwiązywania. Wszystkie warsztaty prowadzone w czasie konferencji „Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania” miały ogromny walor dydaktyczny, jednak za ich nadrzędną wartość należy uznać to, że nie były przeprowadzane *ad hoc*, lecz zostały przygotowane z troski o przyszłość uczniów i samej edukacji.



*Sednokrąg* – gra planszowa wspierająca rozumienie, abstrakcyjne myślenie i kreatywność – warsztaty Marcina Zielińskiego



Nauczyciel/instruktor jako aktor i inscenizator – teatr jako narzędzie wychowawcze i dydaktyczne – zajęcia Krzysztofa Widery





Mały Sokrates – zajęcia z zakresu edukacji filozoficznej w przedszkolu –  
warsztaty Natalii Gołembowskiej



Taniec, słowo i muzyka – synkretyzm sztuk w edukacji muzycznej –  
Katarzyna Forecka-Waśko



Gry planszowe na lekcjach etyki i filozofii. *Dixit* – umysł, wyobraźnia, zabawa – warsztaty Mariusza Mazurkiewicza



Metoda konstancka – warsztaty Ewy Nowak

## Noty o autorach

### Joanna Maria Chrzanowska

Doktor filozofii, absolwentka chemii i filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, rzeczoznawca przedmiotowy z filozofii i etyki w Ministerstwie Edukacji Narodowej, trenerka „Odysei Umysłu”, nauczycielka etyki, prowadzi stowarzyszenie naukowe „Akademia Myśli”. e-mail: jmch@amu.edu.pl.

### Joanna Dąbrowska-Żurowska

Doktorantka na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, arteterapeutka, muzykolog, nauczyciel fortepianu i rytmiki, założycielka Akademii Rozwoju, Terapii i Sztuki „Artis Centrum” w Poznaniu. e-mail: joanna.dabrowska.mt@gmail.com.

### Grażyna Głębocka

Magister filozofii i psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Psycholog szkolny i nauczyciel etyki, pracuje z dziećmi i młodzieżą. Interesuje się psychologią jakości życia, psychologią rozwoju i edukacji, filozofią twórczości i malarstwem. e-mail: grazynaglebocka@tlen.pl.

### Anna Maciejewska

Doktorantka w Instytucie Filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. e-mail: anna\_maciejewska@interia.pl.

### Agnieszka Gondek

Magister filozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, doktorantka na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej tego uniwersytetu. Prowadzi badania dotyczące dydaktyki filozofii w szkole średniej w Katedrze Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej. Nauczycielka filozofii i etyki w Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie w Warszawie, absolwentka studiów podyplomowych na kierunku Zarządzanie Zasobami Ludzkimi. Uczestniczka konferencji metodycznych i naukowych oraz warsztatów dotyczących tego, „jak uczyć, by nauczyć”. W nauczaniu i kształceniu promotorka wspólnego poszukiwania i odkrywania prawdy. e-mail: agnieszka.gondek0@gmail.com.

### Kinga Grzybowska

Absolwentka Wydziału Architektury i Urbanistyki Politechniki Poznańskiej. Pracuje w zawodzie architekta, a jej zainteresowania badawcze obejmują edukację architektoniczną. Prowadzi także własną działalność edukacyjną (artystyczną) skierowaną do dzieci i młodzieży. We współpracy z Wydziałem Architektury i Urbanistyki Politechniki Poznańskiej współtworzy projekt „Nauka w przestrzeni”. e-mail: grzybowska.kinga@gmail.com.

### Marta Zuzanna Huk

Doktorantka w Zakładzie Etyki Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze zogniskowane są wokół teorii i filozofii prawa. e-mail: marta.zuzanna.huk@gmail.com.

### Anna Józefowicz

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku, od 2010 r. adiunkt na Wydziale Pedagogiki Psychologii tego uniwersytetu. W latach 2009-2012 koordynator uczelnianych zespołów badawczych i działań prowadzonych w ramach projektu „Rozwój przez kompetencje” współfinansowanego przez UE. Absolwentka Studium Socjoterapii i Edukacji Twórczej w Wojewódzkim Ośrodku Animacji Kultury w Białymstoku. Prowadziła zajęcia czytelnicze dla dzieci w ramach Podlaskiego Festiwalu Nauki i Sztuki oraz Dnia Rodziny na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Od 10 lat wykładowca na takich przedmiotów, jak literatura dla dzieci i młodzieży, literatura współczesna, biblioterapia, warsztaty z literatury i sztuki ludowej. Jej zainteresowania naukowe dotyczą problematyki społecznych ról kobiet na przestrzeni dziejów ze szczególnym uwzględnieniem XX-lecia międzywojennego, edukacyjnego charakteru literatury dla dzieci, szczególnie współczesnej prozy dla dzieci i opowieści regionalnych (legend, podań, baśni) na przykładzie Podlasia. e-mail: annaola2002@wp.pl.

### Marta Kędzia

Magister sztuki, absolwentka Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu na Wydziale Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Muzyki Kościelnej, nauczyciel dyplomowany w Zespole Szkół Społecznych nr 2 im. Edwarda hr. Raczyńskiego w Poznaniu. Prowadzi zajęcia z zakresu edukacji artystycznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w ramach Zakładu Edukacji Artystycznej. W swojej pracy doktorskiej zajmuje się pozaszkolnymi formami zajęć muzycznych i plastycznych. e-mail: kmarta@amu.edu.pl.

### Natalia Kłysz-Sokalska

Magister sztuki, wykładowca na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu WPA oraz nauczyciel muzyki w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 5 w Poznaniu. Jej

zainteresowania naukowe bazują na pedagogice muzyki, analizie systemów edukacji muzycznej oraz ich wpływu na kształcenie muzyczne, a także na ogólny rozwój dzieci i młodzieży. Przedmiotem jej badań jest indywidualizacja kształcenia w szkolnictwie powszechnym oraz wykorzystywanie technik arteterapeutycznych w przypadku dzieci z problemami. Autorka książki *Zaczarowany świat muzyki – piosenki, zabawy i ćwiczenia muzyczne dla dzieci* (2015), która zawiera autorskie propozycje muzyczne i metodyczne wykorzystywane podczas zajęć edukacji muzycznej w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej. e-mail: natklysz@gmail.com.

### Barbara Kotowa

Prof. dr hab., emerytowany pracownik w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dziedziny jej zainteresowania to: epistemologia, filozofia i metodologia humanistyki, filozofia kultury. Ostatnie publikacje: *Zło jako wartość kulturowa*, w: J. Dębowski, E. Starzyńska-Kościszko (red.), *Nauka, racjonalność, realizm. Między filozofią przyrody a filozofią nauki i socjologią wiedzy* (2013); *Jak możliwy jest kulturowy status twórcy?*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 4(190)/2011; *Od filozofii humanistyki do filozofii jako dziedziny kultury. Główne kierunki badawcze szkoły poznańskiej od połowy lat siedemdziesiątych*, w: T. Buksiński (red.), *Filozofia na Uniwersytecie w Poznaniu* (2010). e-mail: barbara.kotowa@wp.pl.

### Dorota Kubicka

Absolwentka filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie przygotowuje pracę doktorską poświęconą filozoficznym założeniom pedagogicznej myśli Janusza Korczaka. Mama Sary, Jakuba i Franciszka, działaczka ekologiczna, inicjatorka wielu akcji społecznych. Interesuje się sztuką współczesną oraz muzyką. e-mail: dorotaannakubicka@gmail.com.

### Maria Łojek-Kurzętkowska

Absolwentka filozofii Uniwersytetu Gdańskiego oraz Practical Ethics: Bioethics, the Environment and the Foundations of Law Uniwersytetu w York w Wielkiej Brytanii. Nauczycielka filozofii i etyki w trzech gdyńskich liceach ogólnokształcących. Interesuje się bioetyką, filozofią społeczną, retoryką. Swoje pasje wiąże z kreatywną edukacją oraz tworzeniem amatorskich filmów dokumentalnych i animowanych. e-mail: maria.lojek@hotmail.com.

### Mariusz Mazurkiewicz

Absolwent studiów licencjackich i magisterskich na kierunku filozofia spec. etyka w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz absolwent kierunku przedsiębiorczość i doradztwo zawodowe w Collegium Da Vinci. Nauczyciel etyki w poznańskich szkołach. W pracy badawczej zajmuje się wykorzystywaniem gier planszowych na lekcjach etyki oraz filozofowaniem z dziećmi. e-mail: mazurkiewiczimariusz@gmail.com.

### Danuta Anna Michałowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie nauk pedagogicznych. Do 2000 r. asystent na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a od 2001 r. adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych w Instytucie Filozofii tego uniwersytetu, koordynatorka specjalności nauczycielskiej na kierunku filozofia i pełnomocnik dziekana WNS UAM do spraw przygotowania pedagogicznego, kierownik do spraw pedagogicznych Studiów Podyplomowych Etyka Nauczycielska. Posiada wykształcenie pedagogiczne, psychologiczno-terapeutyczne oraz muzyczne. Autorka licznych artykułów i prac z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, ostatnio opublikowała: *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne* (2013), *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku* (2013). Praktyk w zakresie kreatywnych metod kształcenia oraz terapii, zwłaszcza dramy i psychodramy; autorka książki *Drama w edukacji* (2008). email: damichal@amu.edu.pl.

### Karolina Nowak

Doktor filozofii, od kilku lat zajmuje się problematyką dotyczącą komunikacji społecznej w ujęciu kulturowym. Autorka monografii *Laugh(ter) as a form of social communication* (2012). Jest zatrudniona na stanowisku adiunkta w Katedrze Socjologii i Filozofii na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. e-mail: k.nowak@ue.poznan.pl.

### Anna K. Ruda

Doktorantka w Katedrze Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Absolwentka pedagogiki szkolnej, specjalnej oraz przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wychowawca przedszkolny grupy czterolatek. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół teatru, wartości oraz edukacji teatralnej. e-mail: rudaanna89@gmail.com.

### Lidia Suchanek

Profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, doktor habilitowany sztuki, absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych (obecnie Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu). Uprawia własną twórczość artystyczną (malarstwo) oraz zajmuje się problematyką związaną z edukacją przez sztukę. Obecnie jest kierownikiem Zakładu Edukacji Artystycznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. e-mail: lj.suchanek@gmail.com.

### Zuzanna Sury

Absolwentka filozofii i pedagogiki szkolnej, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, interesuje się pedagogiką szkolną, pedeutologią, alternatywnymi formami edukacji oraz edukacją filozoficzną dzieci i młodzieży. Pracę magisterską poświęciła fenomenograficznym badaniom kategorii odpowiedzialności w doświadczeniu osiemnastoletnich uczniów krakowskich szkół. W prowadzonych aktualnie badaniach, w ramach pracy doktorskiej, przygląda się ewaluacji własnej pracy w doświadczeniu nauczycieli. e-mail: zuzanna.sury@doctoral.uj.edu.pl.



### Marcin Szymański

Absolwent filozofii Uniwersytetu Opolskiego, nauczyciel filozofii i etyki w III LO w Opolu, ekspert OKE Wrocław, członek Komitetu Głównego Olimpiady Filozoficznej. Zajmuje się dydaktyką filozofii i etyki, autor arkuszy maturalnych z filozofii, autor w Banku Zadań maturalnych z filozofii CKE, współautor broszury z zadaniami egzaminacyjnymi z filozofii wydanej przez CKE w Warszawie. Naukowo zajmuje się recepcją filozofii Emilia Lledó. Publikował m.in. w „*Studia Philosophiae Christianae*”, wydawnictwach Polskiego Towarzystwa Filozoficznego i wydawnictwach zbiorowych. e-mail: marcin.szymanski@gmail.com.

### Dawid Wieczorek

Doktorant na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, uczestnik Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich SET (Society, Environment, Technology) w języku angielskim, współpracownik Centrum Badań nad Historią Idei Uniwersytetu Jagiellońskiego. jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół filozofii wychowania, historii idei oraz teorii resocjalizacji. email: dawid.wieczorek@uj.edu.pl.

### Jan Wasiewicz

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Teorii Sztuki i Filozofii Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. Wykładowca filozofii na Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu oraz semiotyki w Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa. Jego główne zainteresowania skupiają się wokół zagadnienia nihilizmu, czego efektem była m.in. monografia *Oblicza nicości. Z dziejów nihilizmu europejskiego w XIX wieku* (2010), oraz problematyki pamięci zbiorowej, gdzie zajmuje się kwestią chłopskich korzeni Polaków. e-mail: jan.wasiewicz@gmail.com.

### Agnieszka Wesołowska

Absolwentka pedagogiki społeczno-opiekuńczej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Była związana z pismem literackim „Łabuź” prawie przez cały czas jego istnienia (1996-2007). Autorka zbiorów wierszy: *Ars vitae. Listy do nieszczęśliwych* (2008); *Dwuznaczny* (2000; otrzymała wyróżnienie im. K. Iłakowiczówny za książkowy poetycki debiut roku); *Zgubić pytania* (1999). W przygotowaniu kolejna publikacja poetycka. Członkini Stowarzyszenia Pisarzy Polskich (oddział warszawski) e-mail: agnes.wesolowska@go2.pl.



